Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270432
Centre d'intérêt: 01

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation. Commission de l'enseignement secondaire.

Rapport au Conseil concernant l'état et les besoins de l'enseignement secondaire / CES, 90e réunion, 9e assemblée plénière, Lac Delage, 14 juin 1975 ; Conseil supérieur de l'éducation. -- [Québec] : Le Conseil, [1975?].
66, lv f. ; 29 cm.

Cote Dewey: 373.714/Q3r Cote LC: LA/418/.Q3

Descripteur(s): *Enseignement secondaire *Objectifs d'éducation *Besoins d'éducation *Réforme scolaire *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Revue de presse

La première partie de cette étude, entreprise au cours de l'année 1974-1975 par la Commission de l'enseignement secondaire, consiste essentiellement en une revue de la presse francophone. Le rapport aborde cependant d'autres éléments: la Commission rappelle l'essentiel des objectifs de l'école secondaire définis par le rapport Parent et par le ministère de l'Education; elle oppose à la revue de presse un aperçu des réalisations "étonnantes" de la "réforme"; elle formule sur l'enseignement secondaire quelques questions fondamentales dont les réponses deviennent urgentes; enfin, la Commission présente quelques hypothèses sur les besoins véritables de l'enseignement secondaire.

Parmi les besoins primordiaux de l'enseignement secondaire, la Commission relève le besoin: 1. d'objectifs définis de façon explicite; 2. d'une classification des niveaux de responsabilité du "pourquoi", du "quoi" et du "comment"; 3. d'un aménagement des pouvoirs inspiré par un sain partage des responsabilités; 4. de la valorisation de l'acte pédagogique et de l'école; 5. de réaménagements d'investissements fondés sur la qualité des relations humaines. Cette étude devait se poursuivre en 1975-1976 à partir des orientations suivantes: la problématique, les expériences pédagogiques et les besoins de l'école secondaire.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270432

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION RAPPORT AU CONSEIL

CONCERNANT L'ETAT ET LES BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

9e Assemblée plénière, Lac Delage, 14 juin 1975 CES - 90e réunion

E D U Q 8270432

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION RAPPORT AU CONSEIL

CONCERNANT L'ETAT ET LES BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

9e Assemblée plénière, Lac Delage, 14 juin 1975 CES - 90e réunion

TABLE DES MATIERES

		Page
AVANT-PROPOS		3
INTRODUCTION		6
PREMIERE PARTIE: LES OBJECTIFS		10
1. Les objectifs de la "réforme"		10
2. Les objectifs de l'école secondaire		12
DEUXIEME PARTIE: LA PERCEPTION DES PROBLEMES A TRAVERS LA PRESSE		14
Préliminaires		15
I	L'école	17
	Quelques points essentiels de la revue de presse	20
II	Les élèves	24
	Quelques points essentiels de la revue de presse	25
III	Les enseignants	27
	Quelques points essentiels de la revue de presse	28
IV	Les parents	30
	Quelques points essentiels de la revue de presse	31
V	L'administration	33
	1. Les directeurs	
	2. Les commissaires d'écoles	
	Quelques points essentiels de la revue de presse	34
VI	Le ministère de l'Education	36
	Quelques points essentiels de la revue de presse	38
Regroupement des problèmes soulevés par la presse selon les années scolaires		40
Conclusion à la revue de presse		44

	Page
TROISIEME PARTIE: COMMENTAIRES DE LA COMMISSION	46
1. D'où sommes-nous partis en 1964?...	47
2. ...que s'est-il passé au Québec depuis le début des années '60?	47
3. ...et l'école, elle?	48
4. ...et pourtant! (les réalisations)	48
5. La presse	52
QUATRIEME PARTIE: LES BESOINS DE L'ECOLE SECONDAIRE	57
1. Quelques questions importantes	58
2. Les besoins de l'école secondaire	62
CONCLUSION	65
Annexe I : Tableau des objectifs	i
Annexe II : Liste des journaux et revues consultés	x
Annexe IIIa: Budget de l'éducation au Québec	xi
IIIb: Quelques statistiques de l'enseignement au Québec	xii
Annexe IV : Réflexions sur la formation des maîtres	xiii
Annexe V : Quelques coupures de journaux pour saisir le ton de la presse depuis quatre ans	xviii

AVANT-PROPOS

La Commission de l'enseignement secondaire a entrepris, au cours de l'année 1974-75, une étude sur l'état et les besoins de l'enseignement secondaire, dix ans après ce qu'il est convenu d'appeler la "réforme". Cette Commission n'est pas le premier groupe qui entreprend de dresser le bilan de cette "réforme". Des textes de divers ordres ont déjà été publiés: conférences de messieurs Arthur Tremblay et Jean-Paul Desbiens, colloques de l'Université Laval (octobre 1974) et de la Commission scolaire régionale de Chambly (novembre 1974)...; d'autres le seront incessamment: le bilan de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, celui de la revue Prospectives, celui de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire...

Ce besoin de savoir ce qui s'est passé depuis le rapport Parent et de tenter de prévoir ce qui viendra est impérieux, et il manifeste, à notre avis, des signes de santé et de lucidité d'un peuple qui croît rapidement avec tout ce que ce développement accéléré suppose de fièvres, de luttes, de déchirements et d'espoirs.

Qu'en est-il plus particulièrement de la démarche de la Commission de l'enseignement secondaire? Quels buts spécifiques cette Commission

poursuit-elle en entreprenant une démarche que d'autres ont accomplie et que certains se proposent de réaliser sous peu?

La loi qui régit le Conseil stipule qu'il "doit remettre au ministre, qui le transmet à la Législature, un rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation".[1] Le Conseil et ses Commissions constituent donc le seul organisme dont l'audience de droit et de devoir soit l'ensemble de la population du Québec. Cette seule réalité impose à la Commission et au Conseil qu'ils fassent connaître, aussi bien au ministre responsable de l'éducation par mandat officiel qu'à la population responsable de l'éducation, les informations le plus justes et le plus objectives possible sur la situation de l'enseignement secondaire de manière que les agents d'éducation puissent disposer de quelques éléments nécessaires

- à l'exercice de leur sens critique dans l'analyse des situations problématiques;

- à l'expression libre des hypothèses de solutions qu'ils entrevoient aux problèmes perçus;

- à leur participation active à la réalisation des changements jugés nécessaires.

---

1. Article 9 de la loi du Conseil supérieur de l'éducation.

De plus, la Commission croit qu'un processus permanent d'échange entre tous les agents d'éducation constitue la pierre d'angle de l'édification d'un système scolaire capable de répondre aux aspirations d'une société; elle souhaiterait donc devenir un des points de convergence de ce réseau d'échange de manière à pouvoir présenter périodiquement une vue d'ensemble de la situation de l'enseignement secondaire.

INTRODUCTION

Dès le début de l'année scolaire 1974-75, le Conseil a demandé à chacune de ses Commissions de préparer une description de l'état et des besoins des différents niveaux d'enseignement dont elles se préoccupent. Le Conseil insistait alors pour qu'une attention particulière soit apportée à l'enseignement secondaire, compte tenu des changements profonds et de l'évolution rapide qui ont marqué cet enseignement depuis la parution du rapport Parent et la création du ministère de l'Education.

Consciente que la tâche de présenter périodiquement un bilan de l'enseignement constitue l'essentiel du mandat des Commissions, la Commission de l'enseignement secondaire a accueilli favorablement cette demande du Conseil; elle a apprécié également que les services de secrétariat se soient accrus et qu'ainsi, un coordonnateur ait été assigné à chacune des Commissions, et qu'un agent de recherche se soit joint à leur coordonnateur en mars dernier.

Par ailleurs, au cours de l'année qui s'achève, la Commission a dû se pencher sur plusieurs questions qui, tout en présentant un intérêt particulier pour l'enseignement secondaire, ont retardé considérablement ses travaux relatifs au bilan attendu: les effets du rapport du comité d'étude de l'enseignement collégial sur l'enseignement secondaire; le projet de règlements relatifs à la loi 22;

le plan de perfectionnement des maîtres du secteur professionnel; le projet de modification du règlement N° 7. Si bien que c'est en février seulement qu'un plan de travail a été présenté au Conseil et que la Commission a amorcé ses travaux sur l'état et les besoins de l'enseignement secondaire.

Parce qu'il était trop tard à ce moment pour entreprendre une vaste consultation sur les problèmes et les besoins de l'enseignement secondaire;

parce que la Commission jugeait qu'il fallait, avant même de procéder à ces consultations, élaborer une problématique de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire une hypothèse dont elle vérifierait la valeur;

parce qu'on ne peut ignorer l'impact de l'information livrée par les mass-media sur la formation de l'opinion publique;

la Commission a choisi d'utiliser, dans un premier temps, la revue de presse comme un des moyens de cerner rapidement des interrogations, des problèmes et des opinions dont elle tiendra compte, l'an prochain, dans une description, plus complète et davantage acceptée par les agents d'éducation, de l'état et des besoins de l'enseignement secondaire.

C'est une revue de presse écrite francophone que la Commission a réalisée. Ce choix n'exclut pas la préoccupation qu'a la Commission des problèmes, des besoins et des réalisations du secteur anglophone de notre système scolaire: il s'explique par la présence d'un seul membre au sein de la Commission oeuvrant dans ce secteur et par les collections plus rares de coupures de journaux anglophones au Service général des communications. Dès la reprise de ses travaux, la Commission croit pouvoir combler ces lacunes par la nomination de nouveaux membres et les services d'un agent de recherche qui couvrira la presse anglophone.

Il y a, dans le présent rapport, plus qu'une revue de presse: la Commission rappelle l'essentiel des objectifs de l'école secondaire définis par le rapport Parent et par le ministère de l'Education; elle oppose à la revue de presse un aperçu des réalisations "étonnantes" de la "réforme"; elle formule sur l'enseignement secondaire quelques questions fondamentales dont les réponses deviennent urgentes; enfin, la Commission présente quelques hypothèses sur les besoins véritables de l'enseignement secondaire.

PREMIERE PARTIE

Les objectifs

(La réforme scolaire) a souffert de ce qui accompagne fatalement, et partout, " les grandes mutations sociales", soit l'absence "d'une conception globale de l'homme et de la société".

Faute de fin ultime, elle s'est donc contentée de travailler à certains "objectifs découronnés", dont le plus important, la démocratisation, a été atteint au moins formellement puisque nous semblons bien nous être donné les moyens de l'accessibilité financière, géographique et pédagogique.

Jean-Paul Lesbiens

(*Le Devoir*, 25 septembre 1974)

Les objectifs

Quand il est question de la "réforme" du système scolaire québécois, la confusion naît souvent du sens que l'on donne au mot "objectif" et de l'origine qu'on lui attribue.

Sans procéder, dans cette première étape, à une analyse rigoureuse des objectifs connus, la Commission croit utile de présenter ceux-ci par catégorie et par source. Il y a d'abord les objectifs de la "réforme", puis les objectifs de l'école secondaire. Dans un cas comme dans l'autre, les objectifs sont consignés dans le rapport Parent et dans les documents du ministère de l'Education.

1. Les objectifs de la "réforme"

La Commission Parent a procédé à une vaste enquête sur l'état et les besoins du système scolaire québécois. Son rapport traite donc de chacun des niveaux d'enseignement et ses recommandations constituent une proposition globale de réforme. Les objectifs généraux définis par le rapport Parent sont les suivants:

- égalité de chances;
- éducation supérieure accessible à tous;
- préparation à la vie en société.

Le ministère de l'Education, créé après la parution du rapport Parent, a fait siens les objectifs généraux de la "réforme" en ayant recours à un ordre de grandeur et de moyen qui varie selon les niveaux d'enseignement. L'enseignement secondaire a visé d'abord l'égalité de chances en démocratisant l'école, c'est-à-dire en la rendant accessible à tous, au triple plan financier, géographique et pédagogique. Le ministère de l'Education a également retenu le moyen d'y arriver, privilégié par le rapport Parent, la polyvalence, et s'est ainsi doté d'un réseau, à peu près achevé maintenant, d'écoles polyvalentes. Toutes ces mesures ont eu, comme effet immédiat, la prolongation des études obligatoires.

L'enseignement collégial a repris cet objectif de démocratisation de l'institution en créant, en 1967, les collèges d'enseignement général et professionnel et favorisait du même coup l'accessibilité à l'éducation supérieure.

Quant à l'enseignement supérieur, l'histoire de sa réforme est marquée par la création d'une université d'Etat (l'Université du Québec et ses constituantes) et la diminution progressive des coûts des études. Ici encore deux objectifs inspirent ces mesures: la démocratisation de l'enseignement et l'accessibilité à l'éducation supérieure.

2. Les objectifs de l'école secondaire

Tous les niveaux d'enseignement peuvent poursuivre un objectif commun qui tend généralement à caractériser un système d'éducation: au Québec, l'objectif commun depuis dix ans, c'est la démocratisation de l'école (école polyvalente, cégep, université d'Etat). Chaque niveau, par ailleurs, tend à la spécificité de son rôle par des objectifs qui lui sont propres.

Dans un chapitre de son rapport intitulé L'enseignement secondaire, la Commission Parent a défini les objectifs qui lui paraissaient relever de l'école secondaire et a proposé des moyens d'y atteindre.

Quant au ministère de l'Education, il a fait connaître officiellement ce qu'il nomme les "objectifs généraux" de l'enseignement, en septembre 1966, dans la revue L'école coopérative (N° 2). Pourtant, huit ans plus tard, on réclame toujours que le ministère de l'Education définisse clairement les objectifs de l'enseignement secondaire. Deux fois il a tenté de répondre à cette demande pressante. En juin 1973, il a soumis à la consultation un document intitulé Les objectifs de l'école secondaire; ce texte n'a jamais été rendu officiel et demeure toujours un document de travail. Et en avril 1974, le journal Le Devoir publiait, dans son supplément sur l'édu-

cation, un nouveau texte que la DGEES serait sur le point de faire paraître et qui s'intitule Les orientations de l'éducation au Québec. Sans présumer de l'issue de cette démarche, on peut donc conclure que, en 1975, dix ans après le rapport Parent, l'école secondaire n'est pas arrivée à se définir.[1]

---

1. On trouvera à l'annexe I le tableau des objectifs officiels ou importants dont il est question dans cette première partie.

DEUXIEME PARTIE

La perception des problèmes à travers la presse

L'éducation est un humanisme. Ce n'est pas une technique. Ce n'est pas un recueil de recettes ou de formules. Nous aurons beau posséder les plus belles écoles du monde, les immeubles les mieux conçus, l'équipement audiovisuel le plus à la page; nous aurons beau avoir le meilleur système de transport, les ordinateurs les plus efficaces, les programmes les plus avancés, les options à la fine pointe du progrès; nous aurons beau multiplier les initiatives, proposer des nouveaux règlements, repenser le système, imaginer de nouvelles orientations; nous n'aurons rien gagné si nous ne réussissons pas à faire se rencontrer un enfant et un maître dans ce singulier dialogue d'où naît la connaissance.

François Cloutier
ministre de l'Education

(discours de la rentrée scolaire, septembre 1972)

PRELIMINAIRES

Etant donné l'impact grandissant des mass media sur l'opinion publique et la rétroaction de plus en plus importante de celle-ci à l'information, la Commission de l'enseignement secondaire a choisi, dans un premier temps, la revue de presse comme moyen de cerner le plus grand nombre possible de perceptions des problèmes engendrés par la création rapide des polyvalentes. Une série d'articles colligés par le Service général des communications du ministère de l'Education et publiés dans les "dossiers d'information" sous le titre "Ecole, milieu de vie", de même qu'un choix de "coupures de journaux", fournies par le même service, ont fait l'objet d'un relevé.[1]

Cette revue de presse sur l'école secondaire a porté sur quelque cinq cents articles - auxquels on pourrait ajouter environ cinq cents textes sur la langue française tirés d'une trentaine de journaux québécois, d'octobre 1971 à la mi-février 1975.

De ce nombre (500), une douzaine d'articles seulement (outre les comptes rendus d'innovations pédagogiques) relèvent les aspects positifs de l'école secondaire; les autres soulignent l'échec ou la semi-réussite de cette école née de la "réforme".

La citation mise en exergue résume bien la situation décrite tout au long de ces articles de journaux. La polyvalence ne serait-elle qu'une

---

1. Voir à l'annexe II la liste des journaux.

"erreur coûteuse" pour reprendre l'expression de monsieur Gérard Filion?[1] Si l'on ne devait retenir que les résultats de la revue de presse pour dresser le bilan de la "réforme", il ne fait aucun doute que les conclusions tirées confineraient au désespoir.

Cependant, lorsque le ministre de l'Education lui-même est conscient et convaincu que la connaissance ne peut naître que des seules relations, humaines, confiantes, authentiques, entre le maître et l'élève, de leur seul dialogue empreint de compréhension et d'estime mutuelle, n'y a-t-il pas lieu d'espérer que la démarche vers l'humanisation soit prochaine et effective?

Afin de sérier les questions, le relevé des problèmes touchés par la presse s'est effectué autour des thèmes suivants:

I	l'école	
II	les élèves	
III	les enseignants	
IV	les parents	
V	l'administration	1. les directeurs 2. les commissaires d'écoles
VI	le ministère de l'Education	

---

1. Le Soleil, 21 octobre 1974.

I L'ECOLE

1. Vue d'ensemble de l'école

	Nombre d'articles
1.1 L'école, reflet de la société	2
1.2 L'école, lieu physique et psychologique déshumanisant:	
1971-1972	25
1972-1973	24
1973-1974	3
1974-1975	24
Total	76
1.3 L'école, institution irréaliste	
1.3.1 sans contact avec le monde du travail	2
1.3.2 peu soucieuse des possibilités d'emploi	6
1.3.3 coupée de la vie	17
1.3.4 "désadaptée" (objectifs vs vie contemporaine)	9
1.4 L'école, "machine à enseigner", "boîte à cours"	
1.4.1 aucun souci de formation, d'éducation	
1971-1972	15
1972-1973	9
1973-1974	6
1974-1975	6
Total	36
1.4.2 régie par des horaires trop chargés	3
1.4.3 éprouvant des difficultés à organiser les activités para-scolaires	7

		Nombre d'articles
1.5	Jugements sur l'école publique:	
1.5.1	elle défavorise les élèves des milieux populaires	22
1.5.2	elle ne tient pas compte des valeurs des milieux populaires	9
1.5.3	elle est injuste dans ses classements (tests)	2
1.5.4	l'opération "Renouveau" est un cataplasme	3
1.5.5	l'école privée est préférée à l'école publique	7
1.5.6	l'école privée désavantage l'école publique	6
1.5.7	aspects positifs de l'école nouvelle	12
2.	Organisation pédagogique	
2.1	application douteuse du principe de la polyvalence	5
2.2	tutorat	2
2.3	multiplicité des options	2
2.4	absence de lieux de rencontre	4
2.5	désuétude de la pédagogie et des méthodes d'enseignement	6
2.6	déficience du régime pédagogique	3
2.7	pédagogie non centrée sur l'élève	9
2.8	qualité controversée de l'enseignement	6
2.9	rapidité et fréquence excessive des changements	4
2.10	régime disciplinaire trop rigide	1
2.11	régime disciplinaire trop lâche	8

	Nombre d'articles
3. Organisation matérielle	
3.1 insuffisance de locaux et d'équipement	7
3.2 controverse sur le transport scolaire (4 cahiers)	60 (environ)

Quelques points essentiels de la revue de presse

Selon la presse, l'école n'est pas un milieu de vie ni ce "jardin d'humanisme" tant souhaité. Si soixante-quinze des articles retenus pour la revue de presse touchent ce problème directement en l'identifiant, la moitié de ces textes l'abordent indirectement sous divers angles. De luxueuses polyvalentes ont été érigées à travers la province, mais, une fois passé le mouvement général d'enthousiasme suscité par la nouveauté, elles apparaissent impersonnelles, dépourvues d'âme: les maîtres et les élèves ne dialoguent plus; les élèves n'ont que des relations superficielles; les directeurs et les commissaires, trop accaparés par les tâches administratives, en oublient les impératifs humains. Si bien que l'école, gigantesque univers de béton pensé par des adultes, semble n'être plus faite pour ceux qu'elle devrait servir, les élèves, lesquels s'y sentent désormais "de trop". Ainsi le soulignait Gérard Marier: "Malgré toutes les professions de foi envers l'enfant que véhiculent les théories éducatives actuelles, c'est l'adulte qui reste au coeur de l'école et non l'enfant."[1]; poussant plus loin son jugement sur l' "institution" actuelle, il ajoutait: "La personne n'existe pas à l'école. Ce qui existe ce sont des choses pour faire marcher des moyens: rythmes, programmes, cycles, méthodes pédagogiques..."[2]

---

1. Le Soleil, 23 septembre 1972.

2. Le Nouvelliste, 19 septembre 1972.

Lors du colloque tenu à l'Université Laval en octobre dernier, les auteurs du rapport Parent, traçant un bilan autour du thème "Le rapport Parent, dix ans après", notaient que plus d'une recommandation exprimée dans ce rapport n'avait pas été respectée: "Des exposés des spécialistes, dont les membres de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec (Commission Parent), il se dégage que la réforme scolaire comporte de graves lacunes, que plusieurs volontés du rapport Parent n'ont pas été respectées et que, dans bien cas, les critiques des parents, des enseignants et des commissaires d'écoles sont fondées."[1]

Vue trop souvent comme "usine de cerveaux"[2], l'école ne cultive plus le souci d'éduquer, de former, d'assurer aux jeunes personnalités qui lui sont confiées leur plein épanouissement, d'autant qu'elle ne détient plus le monopole de l'éducation. Reflet de la société par les maux identiques qu'on y décèle, elle n'est pas pour autant plus proche du monde du travail. Sa dysfonctionnalité s'accuse encore au fur et à mesure que s'écoulent les années puisqu'elle n'arrive plus à fixer ses objectifs, d'ailleurs si peu explicites, selon les attentes d'un présent en perpétuelle évolution. Pour atteindre à une adéquation valable, il lui faudrait, au dire de certains, élaborer "un plan continuel de réaménagement et de réadaptation" des polyvalentes déjà en place.

---

1. Le Soleil, 21 octobre 1974.

2. Les expressions mises entre guillemets dans le texte sont tirées de la revue de presse.

Par contre, toujours selon la presse, si la polyvalence s'avère "la solution de l'avenir", plusieurs s'accordent à dire que l'école doit cesser de tabler sur la spécialisation prématurée mais donner un caractère plus désintéressé et plus général aux études, assurer une formation de base souple et adaptée aux besoins actuels, formation qui permette aux futurs citoyens, bien préparés à l'exercice de leur liberté et à la prise de responsabilités, de se mouvoir aisément dans toute situation de travail ou de vie. "Apprendre à apprendre", "apprendre à être", ou mieux encore, "apprendre à devenir" de façon permanente, semble être la finalité de l'éducation proposée par la présente décade. Pour ce faire, l'école, cessant de se replier sur elle-même, doit faire émerger ce sentiment d'appartenance au monde extérieur sans lequel tout diplômé, si bien préparé soit-il, se retrouve déphasé face aux exigences de sa vie active.

La presse insiste également très souvent sur la nécessité de repenser complètement le régime pédagogique de l'école en milieux défavorisés. Le non-respect des valeurs de ces milieux - vg la solidarité - , joint aux injustices de classement, contribue à renforcer les inégalités et ne peut qu'accroître encore le fossé existant depuis toujours entre cette couche sociale et les autres. Si la démocratisation du système est chose accomplie, la démocratisation pédagogique reste à faire.

Déçus par le système actuel, angoissés devant la complexité grandissante des problèmes de l'école, de plus en plus de parents disent opter pour l'école privée, jugée souvent supérieure, tout au moins plus stable. Afin d'enrayer cette hémorragie, les appels se font de plus en plus pressants pour que le ministère de l'Education réagisse sans délai et mette en oeuvre, avec tous les agents de formation, la véritable réforme. A tous, dans le "marasme actuel" le défi semble de taille.

II LES ELEVES

	Nombre d'articles
1.1 "Cobayes" du système	7
1.2 dépersonnalisation	19
2. Dépaysement	
2.1 besoin d'identification insatisfait	7
2.2 sans lieu d'appartenance	4
2.3 absence d'encadrement	10
2.4 insécurité face au choix des options	1
3. Absence de motivation	
3.1 manque d'intérêt aux cours	5
3.2 absentéisme	5
3.3 impression d'être brimés	3
3.4 manque de relations entre élèves	10
3.5 abandon scolaire ("drop out")	15
3.6 manque de consultation	3
3.7 manque de participation aux activités para-scolaires	4
4. Difficulté du rôle scolaire	
4.1 difficulté d'assumer ce rôle	3
4.2 difficulté d'effectuer les travaux personnels	1
5. Angoisse face à l'avenir	9

Quelques points essentiels de la revue de presse

La presse souligne que la déshumanisation de l'école est vite ressentie par les jeunes de onze ans qui entreprennent leurs études secondaires: sans qu'on ait ménagé de transition, ces élèves se retrouvent dans une école dont l'organisation physique et le régime pédagogique n'ont rien de commun avec ceux de l'école élémentaire. Ils rencontraient jusqu'alors un ou deux maîtres dont ils connaissaient bien le nom; ils sont maintenant en contact avec cinq à huit professeurs. Ils partageaient leurs jeux et leur travail avec une trentaine de compagnons; ils appartiennent maintenant à cinq à huit groupes d'une trentaine d'élèves. Ils se rendaient chaque jour dans la même "classe"; ils consultent maintenant le petit bout de papier qui leur indique, toutes les quarante-cinq minutes, à quel "local-classe" ou à quel "local-matière" ils doivent se rendre. Il marchaient par bande, chaque jour, pour "aller à l'école"; ils se bousculent maintenant dans les autobus scolaires qui les font se lever plus tôt et rentrer plus tard.

De l'avis de plusieurs, cette vie ordonnée par les machines à horaires laisse peu de place aux échanges dont ils ont pourtant grand besoin. Si les élèves qui achèvent leurs études secondaires ont fini par s'habituer à ce rythme, ils n'en ont pas pour autant évité les méfaits, un des pires étant qu'ils se sentent, après trois ou cinq ans, conditionnés pour entrer dans les autres usines: le collège, l'université et le marché du travail.

Une foule d'articles considèrent les phénomènes de "drop out", le taux élevé d'absentéisme et la désaffection comme des conséquences de la déshumanisation de l'école secondaire.

Quant aux programmes d'études, ils posent des problèmes sérieux qui reviennent dans la presse sous les formes suivantes: le morcellement excessif des disciplines oblige l'élève à faire seul la synthèse des apprentissages; le régime des options oblige l'élève à faire très tôt des choix importants; les contenus de cours obligent l'élève à apprendre, mais le préparent rarement à être; ces mêmes contenus transmettent des valeurs dont on a peu vérifié l'adéquation aux valeurs actuelles des élèves.

III LES ENSEIGNANTS

	Nombre d'articles
1. Compétence déficiente	
1.1 formation de base insuffisante	3
1.2 perfectionnement inadéquat	5
1.3 manque de préparation à la réforme	9
1.4 multiplicité des rôles à jouer	3
2. Manque de motivation	
2.1 dispenser des cours: métier vs vocation	3
2.2 perte d'autorité	2
2.3 manque de relations avec les élèves	14
2.4 engagement mitigé	6
2.5 insécurité d'emploi	11
2.6 manque de consultation	5
2.7 manque de communication avec l'administration	4

Quelques points essentiels de la revue de presse

Les articles recensés accordent sa place à la course des enseignants aux "diplômes" et aux "brevets" qui a suivi presque immédiatement la "réforme". Le motif de ceux qui s'y sont engagés était double: une compétence plus grande, une rémunération plus équitable. La course se poursuit, les motifs ont peu changé et pourtant on n'a jamais autant parlé du problème de la formation et du perfectionnement des maîtres et du problème des relations syndicales entre les enseignants et le ministère de l'Education.

Dans le premier cas, les causes le plus souvent invoquées sont celles de l'absence d'une politique du ministère dans ce domaine, les changements trop rapides que celui-ci apporte à ses programmes d'études et la distance trop grande que prennent sur la réalité pédagogique les facultés des sciences de l'éducation.

Quant à la syndicalisation radicale des enseignants, elle crée partout la plus grande perplexité: on hésite à reconnaître à ces éducateurs les mêmes droits qu'aux autres syndiqués; on craint leur engagement social et son impact sur les élèves qu'on leur confie; on doute qu'ils se préoccupent assez de pédagogie depuis qu'ils sont "syndiqués".

Pendant que la population cherche des réponses à ses questions et que la Centrale des enseignants défend les intérêts de ses membres, les enseignants oeuvrent dans les écoles et cherchent comment être souvent à la fois animateurs-éducateurs-spécialistes, étudiants dans une faculté, tuteurs ou chefs de groupe, membres d'une équipe ou d'une association et bons syndiqués. Par ailleurs, ils doivent rivaliser avec les meilleurs-spécialistes présentés au public par les mass media. Chaque année, plusieurs vivent l'inquiétude que crée le moment de la mise en disponibilité, ce qui ne va pas sans nuire à leur engagement professionnel.

IV LES PARENTS

	Nombre d'articles
1. Information imparfaite	
1.1 information insuffisante	6
1.2 information trop théorique	1
2. Démission	
2.1 incompréhension du système	3
2.2 impuissance devant les changements brusques	3
2.3 impuissance devant la tâche d'éducation	3
2.4 perte d'autorité	4
2.5 manque de participation et indifférence	11
2.6 manque de consultation	5
2.7 manque de relations avec les agents de formation	4
3. Inquiétude face au système scolaire	6
4. Comités d'écoles - de parents	
4.1 manque de planification et d'organisation	4
4.2 manque de consultation	3
4.3 mythe de la participation	5
4.4 noyautage de leur action	2
4.5 revendications	12

Quelques points essentiels de la revue de presse

La presse constate que les parents sont maintenant dans l'école en ce sens que leur participation active à l'éducation est de plus en plus requise et qu'ils expriment de plus en plus leur point de vue sur le "pourquoi", le "quoi" et le "comment" de l'école secondaire. Le rôle nouveau que la "réforme" les a invités à jouer rend les parents éducateurs à part égale de leurs enfants en milieu scolaire.

Même si l'intention qui préside à ce changement du rôle des parents apparaît fort louable, le changement lui-même ne se fait pas sans grandes difficultés parce qu'on n'est pas arrivé encore à définir avec clarté les modes d'intervention des parents dans l'école. L'efficacité des associations de parents et des comités d'écoles n'est pas assurée partout. Ceux-ci se voient confrontés à des problèmes sérieux: ils sont noyés dans une information à caractère beaucoup trop théorique (directives du ministère de l'Education, théories d'apprentissage, principes d'organisation d'une école....) et se sentent ainsi dépassés par les événements, incapables d'intervenir de façon satisfaisante dans les débats auxquels ils sont mêlés. L'absence d'échanges véritables et la participation ressentie quelquefois comme une consultation "pour la forme" engendrent chez les parents la méfiance et l'agressivité à l'endroit de ceux qui détiennent les

pouvoirs en éducation. Ces parents engagés expriment leur inquiétude quand ils prennent conscience de la complexité du fonctionnement de l'école secondaire, de sa "déshumanisation", de la liberté très grande que doivent assumer leurs adolescents, du pluralisme des valeurs transmises, de l'absence de "leadership" du ministère de l'Education. Tous ces problèmes expliqueraient souvent, d'après la presse, leur désaffection de l'école publique pour l'école privée comme leurs luttes pour la survie des valeurs traditionnelles, telles le sens de l'autorité et de la discipline, la formation religieuse et l'enseignement de la langue maternelle.

V L'ADMINISTRATION

		Nombre d'articles
1.	Les directeurs	
1.1	dictateurs ou bourreaux disciplinaires	4
1.2	sans pouvoir	4
1.3	insuffisamment préparés à leurs nouvelles tâches	1
1.4	débordés par les tâches administratives	6
1.5	indécis, faute de directives précises	1
2.	Les commissaires d'écoles	
2.1	sans pouvoir	7
2.2	insuffisamment préparés à leurs nouvelles tâches	5
2.3	débordés par les tâches administratives	1
2.4	mieux en mesure de définir les besoins du milieu	6

Quelques points essentiels de la revue de presse

La presse perçoit parfois les directeurs comme des autorités rigides, mais reconnaît aussi que certains d'entre eux dirigent professeurs et élèves en cherchant à tirer le meilleur parti d'une situation balisée par une multitude de normes administratives; dans cette action, ils procèdent souvent par tâtonnements, faute de directives précises.

Alors qu'ils devraient avoir le temps d'entretenir un réseau d'échanges permanents avec leurs collègues, leurs professeurs et leurs élèves, afin de servir les intérêts de la pédagogie et de mettre constamment à jour les conditions d'un leadership valable, ils sont contraints à s'occuper beaucoup trop des problèmes d'ordre technique et administratif.

Sans revendiquer une totale indépendance face aux commissions scolaires, les principaux désirent établir avec comités d'écoles et enseignants les priorités du milieu.

Quant aux commissaires d'écoles, on les dit insuffisamment préparés aux nouvelles tâches que leur a définies la "réforme"; ils sont maintenant aux prises avec les problèmes de "grosses polyvalentes" qu'ils cherchent à rendre plus humaines. Bien qu'accaparés par des soucis administratifs et des "assemblées oiseuses", ils se montrent souvent plus préoccupés par les problèmes qualitatifs que par la manipulation de données quantitatives.

Mieux en mesure de définir les besoins du milieu - moins toutefois que les principaux d'écoles -, ils doivent se plier aux directives et aux normes d'un ministère qui sait rarement profiter des expériences vécues et communique si peu avec la base. Dans une situation où on leur laisse peu ou pas d'initiative ou de pouvoir, ils doivent retarder des décisions importantes sur les problèmes locaux ou régionaux, d'où leurs multiples revendications d'une décentralisation efficace.

VI LE MINISTERE DE L'EDUCATION

		Nombre d'articles
1.1	pouvoir centralisateur	26
1.2	manque de leadership	5
1.3	absence de consultation véritable (coupé de la base)	15
1.4	indécis	7
1.5	rigide	8
1.6	imposant des changements sans préparation	5
1.7	imposant des méthodes et des programmes non éprouvés;	4
1.8	tablant sur des statistiques erronées	1
1.9	imprécis dans la définition de la finalité et des objectifs de l'école	
	1971-1972	2
	1972-1973	5
	1973-1974	3
	1974-1975	10
	Total	20
1.10	sollicité pour la décentralisation	
	1971-1972	4
	1972-1973	3
	1973-1974	1
	1974-1975	21
	Total	29
1.11	sollicité pour définir sa politique de formation des maîtres	3
1.12	contesté dans sa politique du dossier scolaire cumulatif	23

		Nombre d'articles	
1.13	contesté sur plusieurs de ses programmes:		
1.13.1	enseignement professionnel	14	
1.13.2	enseignement religieux (4 cahiers)	60	(environ)
1.13.3	enseignement de l'histoire (1974-1975)	26	
1.13.4	enseignement de la géographie	5	
1.13.5	éducation sexuelle	11	
1.13.6	langue française (20 cahiers)	500	(environ)
		6	(Lysiane Gagnon)

Quelques points essentiels de la revue de presse

Qu'il s'agisse de l'administration du système scolaire québécois ou de la pédagogie qui devrait l'inspirer, les reproches les plus sévères que formulent la population et ceux qui vivent dans les écoles s'adressent au ministère de l'Education et à ses "technocrates".

La superstructure qu'il a fallu mettre en place pour opérer la "réforme" est devenue si lourde qu'elle engendre la paralysie et la confusion la plus totale. Administrateurs scolaires, enseignants et parents déplorent l'absence d'une définition nette des objectifs de l'école secondaire qui soit de nature à éclairer l'action du milieu; l'absence de politiques générales dans le domaine de la décentralisation, de la formation des maîtres, de l'innovation pédagogique, de l'évaluation et de la mesure. Toutes ces lacunes n'empêchent pourtant pas le ministère de demeurer "centralisateur", "coupé de la base" qu'il ne consulterait pas suffisamment ni vraiment.

Quelques-uns de ses programmes ont suscité les controverses les plus animées: ceux de l'enseignement professionnel, de l'enseignement religieux, de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, de l'éducation sexuelle, enfin, celui de l'enseignement du français, langue maternelle.

L'une des causes profondes de ces malaises paraît être, selon la presse, l'absence d'un réseau de communication efficace qui permettrait, d'une part, au ministère de l'Education de connaître plus à fond les problèmes du milieu scolaire et, d'autre part, au milieu scolaire de participer à la définition des opérations des différents services du ministère de l'Education.

REGROUPEMENT DES PROBLEMES MAJEURS, SOULEVES PAR LA PRESSE, SELON LES ANNEES SCOLAIRES

1. En 1971-1972, le thème de la déshumanisation de l'école est largement traité surtout à l'occasion du symposium, "L'école, milieu de vie", qui se déroulait en novembre 1971 à la Cité des Jeunes de Vaudreuil. Au cours de ces journées, on mit plus précisément en relief les défauts des polyvalentes en tant que lieux physiques (longs corridors, murs aux couleurs ternes, lieux de rencontre inexistants, etc).

   Ces défauts expliquent partiellement que dans l'école, devenue "machine à enseigner", élèves et maîtres n'aient plus de lieu d'appartenance. La démocratisation, objectif de quantité de la "réforme", de même que les techniques pédagogiques et les tracas administratifs ont malheureusement fait perdre de vue les impératifs humains.

2. En 1972-1973, la presse fait à nouveau état de la déshumanisation de l'école, lieu psychologique, mettant davantage l'accent sur la personne. Selon les voeux du nouveau ministre de l'Education, monsieur François Cloutier, 1972 devait être l'année de l'humanisation de l'école et marquer la fin de "l'ère des boîtes à cours".

Suite au symposium, la polyvalente est devenue moins "démoralisante", son aspect physique s'étant amélioré. Toutefois, la presse continue de déplorer le manque de relations humaines et reproche à l'école d'offrir, aux enfants qui sortent de l'élémentaire, un régime universitaire avec tout ce que ce changement comporte pour eux de difficultés d'adaptation, de liberté trop grande et de dépaysement.

3. En 1973-1974, si l'on délaisse momentanément le thème de la déshumanisation - trois articles seulement s'y réfèrent -, c'est que d'autres pôles retiennent l'attention, plus particulièrement, l'enseignement professionnel et le dossier scolaire cumulatif.

L'idée "l'école, milieu de vie" fait place à celle de "l'école au milieu de la vie": certains demandent que l'école s'ouvre sur le milieu et sur la vie, estimant qu'elle ne répond pas aux besoins et aux attentes de la société nouvelle, de la vie contemporaine. Pour ce faire, il lui faudrait se définir de nouveaux objectifs et des moyens favorisant la réalisation de ces objectifs: donner aux études un caractère plus désintéressé et se préoccuper de la formation véritable de futurs citoyens et travailleurs polyvalents et souples. On souligne encore que l'éducation doit être axée sur l'élève.

Un problème corollaire est soulevé maintes fois par la presse: l'orientation scolaire et professionnelle, presque synonyme d'éjection, n'est pas complète ni cohérente là où elle existe; d'où l'angoisse grandissante des jeunes face à leur avenir.

D'autres points souvent soulignés s'énumèrent ainsi: l'école en milieu populaire, l'abandon scolaire("drop out"), la décentralisation et l'éducation sexuelle.

4. En 1974-1975, on revient souvent à la charge contre la déshumanisation, comme si l'image de la polyvalente, monstre gigantesque et "dépersonnalisant" s'était, malgré toutes les améliorations, toutes les innovations pédagogiques, toutes les amorces de solutions, définitivement fixée dans les imaginations. Certains avancent que l'humanisation de l'école n'est peut-être qu'un nouveau mythe, alors que d'autres croient encore possible l'avènement d'une école à la mesure des élèves, d'une école qui privilégie les relations humaines.

Dans les articles relevés pour l'année en cours, les points importants qui suivent se dessinent progressivement: la nécessité de centrer l'éducation sur l'enfant; l'urgence de revaloriser et de réorganiser l'enseignement professionnel; l'obligation de repenser l'enseignement pour les milieux défavorisés en tenant compte des valeurs de ces milieux. De plus, les controverses engagées autour du diaporama

élaboré en vue de l'éducation sexuelle, de même que celles entraînées par l'enseignement de l'histoire et par la décentralisation, défraient la chronique des derniers mois (à la mi-février).

Quant à l'enseignement du français, les levées de boucliers se multiplient pour réclamer un retour aux méthodes et programmes traditionnels, idéalisés dans la comparaison qu'on établit entre eux et le nouvel enseignement, devenu, lui, bouc émissaire, par le fait même.

Conclusion à la revue de presse

Ainsi qu'on peut en conclure à la lecture des colonnes de chiffres s'alignant sous les diverses rubriques, au fil des sujets abordés par la presse s'élabore un long réquisitoire contre l'école secondaire que plus d'un dit avoir été conçue par des technocrates aux visées inconsistantes et éthérées. Au cours du colloque d'octobre dernier, "Le rapport Parent, dix ans après", monsieur Roland Vinette, de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval, "a sévèrement critiqué les technocrates, qui, selon lui, ont préféré les écoles monstres aux recommandations réalistes du rapport Parent".[1] En une autre occasion, un article précise: "Mais voilà, semble-t-il, que l'on déchante douloureusement sur les conséquences psychologiques et sociales désastreuses de cette grande machine posément alourdie par les soins d'une technocratie trop souvent irrationnelle".[2]

La presse fait donc état, en premier lieu, des problèmes humains très graves qu'a entraînés la création soudaine de polyvalentes rendues nécessaires par l'ajout massif de dizaines de milliers d'enfants au niveau secondaire. La majorité des points de vue se rassemblent pour identifier un malaise général: l'école secondaire est devenue un univers démoralisant, anonyme, coupé du milieu et de la vie. Dans cet univers, les directeurs, les enseignants et les élèves tournent sans se rencontrer et cultivent insatisfaction, révolte et frustrations.

---

1. Le Soleil, 21 octobre 1974.

2. Le Soleil, 11 novembre 1973.

La démocratisation d'un système anciennement fondé sur l' "élitisme" se révèle l'objectif global atteint par la réforme cependant que, d'une année à l'autre, se fait plus pressant le désir de voir l'école se préoccuper de qualité et répondre enfin aux impératifs humains.

"Le défi, disait le ministre François Cloutier, ce n'est plus de créer un système nouveau mais d'apprendre à y mieux vivre en l'aménageant".

TROISIEME PARTIE

Commentaires de la Commission

Toute réforme de l'enseignement rencontre une triple opposition: celle d'une grande partie de la jeunesse (par un mélange d'idéalisme et de refus quelque peu "corporatiste" de toute sélection); celle de la plupart des enseignants, qui tiennent à leurs habitudes ou (pour certaines catégories d'entre eux) à leur privilèges; celle de la majorité conservatrice (...), pour qui toute évolution est synonyme de révolution. La réalisation des réformes demande donc à la fois une très ferme volonté politique, une solide patience et l'appui des couches dynamiques de la population, notamment des syndicats.

Frédéric Gaussen, "La méthode"
(Le monde de l'éducation, no 6,
mai 1975, page 3)

1. D'où sommes-nous partis en 1964?...

- d'une école ouverte au petit nombre,
- d'une école monolithique,
- d'une école éclairée sur son rôle,
- d'une école forte des consensus qui existaient sur l'autorité, la discipline, les valeurs religieuses et morales, les valeurs éducatives,
- d'une école protégée contre les remous de la société.

2. ...que s'est-il passé au Québec depuis le début des années '60?

- Dans tous les domaines, une évolution rapide conduisant à l'éclatement de valeurs jusque-là intouchées: la religion, la morale, la famille, le mariage, le rôle de la femme; les concepts d'autorité et de discipline; la "vocation", faite de désintéressement et de parfait dévouement, des enseignants;

- des phénomènes socio-politiques et culturels: l'indépendance grandissante du Québec aux plans culturel et politique, la libéralisation des moeurs, l'éclatement de la cellule familiale traditionnelle, la "libération de la femme", l'aspiration à la co-gestion et à la décentralisation, la mobilité et l'accroissement considérable du savoir et de l'information, les front communs syndicaux.

3. ...et l'école, elle?

Résultat de ces transformations profondes, brusques et simultanées, l'école, dans sa croissance, a suivi le rythme de l'évolution de la société québécoise. Elle est plus que jamais dans la société: elle subit tous les contrecoups de son évolution, souffre des mêmes maux au point qu'il n'est plus possible d'analyser les problèmes auxquels elle est confrontée sans les situer par rapport au développement de toute la société. L'enseignement du français en est un exemple probant: les controverses sur les normes du français écrit et du français parlé, sur les critères d'esthétique, la remise en question de l'importance de l'orthographe...

4. ...et pourtant!

Comme les transformations de la société, en un laps de temps extrêmement court, la "réforme" a donné lieu à des réalisations étonnantes.

4.1 En dix ans, les clientèles scolaires ont augmenté de façon considérable, passant, pour le secondaire, par exemple, de 355,779 élèves en 1963-64 à 671,803 élèves en 1973-1974.[1]

---

1. Voir à l'annexe III, l'accroissement de la clientèle scolaire, de 1963-64 à 1973-74, exprimé en pourcentage.

En outre, elles se sont diversifiées aussi: les élèves que l'on appelle "spéciaux" (caractériels, inadaptés, à rendement scolaire faible) demeuraient pour la plupart en dehors du système régulier d'éducation encore au début des années '60; ces élèves fréquentent maintenant l'école et reçoivent les services de professeurs spécialisés, de psychologues, d'orthopédagogues, etc. Les expériences multiples que l'on a conduites auprès de ces clientèles n'ont pas encore subi suffisamment l'épreuve du temps pour que l'on puisse juger de la valeur et de la rentabilité des efforts consentis, qu'ils soient financiers ou professionnels: dix ans, c'est bien peu! Toutefois, outre qu'elles retiennent des enfants qui, sans les écoles secondaires polyvalentes publiques, seraient éventuellement guettés par la délinquance, la solitude ou la mésadaption sociale, ces expériences constituent un matériel précieux pour la recherche pédagogique québécoise.

4.2 Même s'il crée, dans certaines régions, des problèmes qu'il faudra résoudre, le transport scolaire est organisé partout au Québec: en 1974-75, le ramassage scolaire touche 360,00 élèves sur un total de 688,000 et dessert un réseau presque achevé d'écoles polyvalentes et d'écoles secondaires (926). Ce réseau, on l'a répété souvent, on ne le retrouverait nulle part ailleurs au monde.

4.3 De nombreux postes de professionnels ont été créés dans chaque commission scolaire (conseillers en orientation, psychologues, conseillers pédagogiques, responsables de la vie étudiante ou des activités para-scolaires).

4.4 L'obligation pour la plupart des élèves de prendre leur repas à l'école, à cause des distances et des horaires, a nécessité qu'on mette sur pied des cafétérias. Même si elles n'offrent pas partout des services de qualité, les cafétérias ont permis de poser clairement les problèmes de l'alimentation des jeunes en période de croissance. Grâce à la présence attentive de diététiciennes et d'infirmières, le dépistage des problèmes nutritifs se fait progressivement et les élèves, de même que leur famille, par ricochet, sont de plus en plus informés des principes d'une saine alimentation. L'analyse de cette situation particulière devrait conduire incessamment à une politique générale d'alimentation en milieu scolaire.

4.5 Des installations modernes, souvent fort coûteuses, sont maintenant à la disposition des élèves (gymnases, ateliers professionnels, cafétérias, bibliothèques, centres audio-visuels, amphithéâtres, piscines).

Un examen complet de la "réforme" montrerait clairement ses réalisations et ses embûches, permettrait également de tracer les projets d'avenir de l'enseignement secondaire. La recension des réalisations opérées par la "réforme" de même que celle des expériences pédagogiques qu'elle a provoquées serait propre, sans nul doute, à créer le climat de confiance et de satisfaction dont le système d'éducation a grand besoin. Cette recension susciterait, par ailleurs, l'enthousiasme et l'espoir nécessaires à l'amélioration et à la poursuite de ce qui a été entrepris.

5. La presse

Malheureusement, la presse informe rarement ses lecteurs sur les progrès accomplis en éducation depuis 1964; plus malheureusement encore, le ministère de l'Education n'assure pas de façon systématique et efficace cette information et s'occupe peu de défendre sa propre réforme.

Ce serait manquer de justice envers un grand nombre d'éducateurs engagés que de poser, en les généralisant comme la presse a tendance à le faire, les jugements suivants:

- "l'école est déshumanisée; c'est une usine de cerveaux";
- "la personne humaine n'existe plus à l'école";
- "les maîtres ne sont pas assez compétents";
- "les parents ne comprennent plus rien au système";
- "les directeurs sont plus préoccupés par l'administration que par la pédagogie",

et toute la kyrielle des affirmations lapidaires dirigées contre l'école.

A notre avis, il serait plus juste et plus objectif de dire que l'école secondaire polyvalente publique fait face à des difficultés sérieuses (la déshumanisation par le regroupement de clien-

tèles d'élèves trop denses, l'essoufflement par la rapidité des changements), de faire connaître plus largement les expériences menées par ceux qui croient encore à ce qu'ils font et d'apporter une aide à ceux qui s'achoppent à des problèmes graves.

La Commission souhaite que la presse abandonne son ton quasi-uniformément alarmiste pour faire valoir des aspects positifs de cette nouvelle école née du rapport Parent. Elle voudrait que la presse "monte en épingle", comme elle l'a fait pour les lacunes, toutes les réalisations du système actuel; qu'elle se montre exigeante, sans défaitisme. Compte tenu de l'influence considérable qu'elle exerce sur l'opinion publique, la presse doit informer objectivement et le plus complètement possible ses lecteurs.

Parce que la jeunesse a maintenant accès à une quantité incroyable d'informations par les mass-media, parce que les élèves du secondaire sont à un moment important de leur évolution personnelle, l'enquête la plus objective faite dans les milieux d'enseignement secondaire ne parvient plus à tracer une image fidèle de cette école: influencés ou conditionnés par tous les jugements à l'emporte-pièce que la presse lance trop souvent et, par ailleurs, encore incapables de discernement véritable, les élèves donnent, eux aussi, dans le piège du pessimisme en faisant connaître leur

vision de l'école. A l'inverse, mieux protégés par leur environnement contre cette désespérance généralisée, certains défendent énergiquement leur polyvalente. Citons l'exemple d'un groupe d'élèves de la Cité des Jeunes de Vaudreuil qui ont répondu très positivement aux diverses attaques dont leur école faisait l'objet au moment d'une réunion de parents.

La presse n'est pas seule à être consciente des problèmes: les milieux le sont encore plus et il n'est qu'à observer objectivement toutes les solutions amorcées à travers la province, toutes les innovations pédagogiques, pour se rendre compte du dynamisme des milieux scolaires.

Par contre, appuyant l'idée de monsieur Bernard Lachapelle, alors responsable de l'Office de Planification et de Développement du Québec, la Commission croit à la nécessité "de faire une trêve dans les expériences pédagogiques que les jeunes doivent subir",[1] comme à celle de revenir sur les recommandations du rapport Parent, dans une réflexion profonde et soutenue. La Commission royale d'enquête prônait un système centré sur "l'étudiant" et multipliait les mises en garde:

---

1. Le Soleil, 11 novembre 1974.

> *C'est pour insuffler un esprit nouveau que nous avons proposé avec insistance deux moyens concrets de centrer l'école sur l'étudiant: la polyvalence et l'enseignement actif, qui sont indissociables l'un de l'autre. L'établissement polyvalent permet à chaque élève de choisir des cours qui répondent à ses intérêts, à ses aptitudes, à son rythme d'apprentissage. Guidé par les conseils de ses maîtres et par un bon service d'orientation — sans lesquels la polyvalence peut conduire à l'échec — l'élève progressera à la fois plus rapidement et selon ses lignes de force, tout en étendant le plus possible sa culture générale. Mais la polyvalence exige des établissements considérables; elle dissout le groupe de classe; elle brise la relation de l'élève avec le titulaire de classe. Autant de facteurs qui peuvent contribuer à créer un climat d'anonymat à un moment où l'adolescent a besoin de s'identifier à des adultes et à des camarades. L'enseignement actif apporte le correctif nécessaire: il établit un nouveau mode de relations personnelles entre l'élève et ses maîtres; il favorise la création de petits groupes d'étude ou même de recherche entre camarades et avec des professeurs ou un tuteur; il oblige chacun à développer son initiative et à donner le meilleur de lui-même dans des équipes de travail. Si l'enseignement actif est associé à la polyvalence, et si des maîtres sont préparés aux méthodes actives et à la direction de groupes comme tuteurs, on peut être assuré que chaque élève recevra dans les grandes écoles secondaires plus d'attention individuelle qu'on ne lui en accorde présentement dans les écoles de type traditionnel.*[1]

Plusieurs des problèmes que ce passage évoque, comme éventuellement possibles, sont ceux de l'école actuelle. Au moment où plus d'un organisme se penche sur tous les problèmes de la "réforme", la Commission croit qu'il y a lieu de reprendre le texte de la Commission Parent, — qu'elle considérait elle-même comme une

---

1. Rapport Parent, tome IV, page 8.

première étape de réflexion (le rapport souligne souvent que tel point nécessiterait une étude approfondie, une analyse sérieuse et que tel autre commanderait une recherche fouillée), — et, cette fois, après révision, adaptation et réajustement, d'en respecter les orientations.

QUATRIEME PARTIE

Les besoins de l'école secondaire

En 1973, les agents de l'éducation ont été unanimes à reconnaître que dans le contexte actuel, l'école et ses multiples agents sont incapables d'atteindre les grands objectifs que l'on dit être ceux du système d'éducation: répondre adéquatement aux besoins de l'individu et de la société et assurer à tous les chances égales en éducation.

Pourquoi en est-il ainsi? Tout simplement, disent les organismes d'éducation parce que le système est pensé en vase clos, par les technocrates du ministère, ne répondant pas ainsi aux aspirations et besoins de la base.

(Le Soleil, 3 janvier 1974)

Les besoins de l'école secondaire

Parce que la Commission a choisi cette année de cerner d'abord les problèmes de l'enseignement secondaire par la perception qu'en donne la population à travers les journaux, ils serait prématuré de définir avec certitude les besoins de ce même niveau d'enseignement qui se dégagent de cette première analyse. Par ailleurs, il est utile, voire nécessaire, d'une part, que la Commission formule quelques-unes des questions fondamentales que se posent bon nombre d'éducateurs et qui demeurent sans réponses jusqu'à présent; il est important, d'autre part, que la Commission présente, tels qu'ils apparaissent maintenant, quelques-uns des besoins de l'école secondaire.

Cet effort de synthèse pourrait permettre un début de concertation de la recherche et de l'action pédagogique dont tirerait profit l'école secondaire.

1. Quelques questions importantes

1.1 La démocratisation a mené souvent à des réformes de structures, comme si quantité et qualité étaient irréductibles au point de départ et qu'il fallait viser la première d'abord, et ensuite seulement se préoccuper de la deuxième.

Comment peut-on exploiter ce qui a été réalisé depuis dix ans pour atteindre à la qualité de l'éducation dans les écoles secondaires?

1.2 Sitôt paru le rapport Parent, sitôt engagée la réforme. Le Québec a relevé un défi incroyable: transformer, en dix ans, dans sa totalité, son système scolaire, sans que la plupart des agents d'éducation aient été vraiment préparés à ces grands changements.

Ne faudrait-il pas chercher maintenant des modalités de planification et d'implantation du changement en éducation de manière à éviter les erreurs d'hier et à assurer à l'enseignement secondaire un développement cohérent?

1.3 Même si l'école est démocratisée, dans le sens strict où elle est publique, donc accessible à tous, tout demeure largement, bien qu'imprécisément, défini d' "en haut".

Comment éviter que la décentralisation devienne un multiplicateur de la directivité et un terrain plus propice encore aux conflits de pouvoirs?

1.4 L'école secondaire n'est pas encore arrivée à servir les besoins et les intérêts de tous les élèves. Parce qu'il n'y a pas eu de véritable révision des plans de formation et de perfectionnement des maîtres, que les programmes ont peu changé, que la pédagogie est plutôt axée sur les élèves à rendement moyen, les élèves à rendement fort et faible se trouvent, en conséquence, souvent désavantagés.

En outre, l'école connaît encore mal les besoins des milieux dits populaires ou défavorisés, tout comme elle ignore encore les véritables causes d'abandon scolaire.

Quelles finalités et quels objectifs faut-il assigner à l'école secondaire, quelle instrumentation pédagogique faut-il lui fournir encore, quelles modifications faut-il apporter aux contenus des programmes ainsi qu'à la formation et au perfectionnement des maîtres pour en arriver à une démocratisation pédagogique de l'école secondaire?

1.5 Bien que la participation et la consultation soient devenues presque des slogans en éducation, il n'est pas sûr que l'une et l'autre donnent les résultats qu'on en escomptait. Dans certains cas, cela tient au fait que les mécanismes ne sont pas adéquats; dans d'autres cas, cela est dû à un phénomène

qui risque de devenir de plus en plus fréquent: la monopolisation de la parole exercée par des groupes sociaux, des organismes, des représentants d'associations ou de syndicats. Sur des questions très importantes souvent, tel exécutif prend position au nom de tous les membres que regroupe son association sans que personne ne puisse vérifier les résultats des enquêtes que celle-ci a menées. Pourtant, la plupart du temps, la presse fait largement état de l'avis des groupes sociaux alors qu'il demeure difficile d'obtenir celui des citoyens qui ne s'expriment pas au sein ou à l'extérieur de ces groupes sociaux.

Quels mécanismes faut-il mettre en place, aussi bien au ministère de l'Education que dans les milieux scolaires, pour que la participation et la consultation rendent collective l'oeuvre d'éducation?

1.6 Il est urgent que l'on clarifie le rôle que l'école doit jouer dans la société québécoise. [illegible] actuelle, tout se passe comme si l'école devait assumer tous les rôles dévolus aux divers agents d'éducation: ceux de parent, de tuteur, de professeur, d'assistant social, de défenseur des valeurs culturelles et religieuses, etc. Pourtant, quand elle s'avise de tenter de remplir tous ces rôles, l'école

est fortement controversée. Ces tiraillements nuisent à la sérénité qui devrait caractériser un milieu d'éducation.

Compte tenu que la définition du rôle de l'école, indissociable de l'analyse de ses objectifs, de ses responsabilités et de ses pouvoirs, ne peut plus relever de la seule autorité de l'Etat, ne pourrait-on pas demander aux neuf cent vingt-six comités d'écoles constitués au niveau secondaire de collaborer avec les agents actuels du système d'éducation pour définir ce rôle?

2. Les besoins de l'école secondaire

Pour assurer le développement optimum de l'école secondaire, il ne suffit pas de décrire, même avec le plus d'exactitude possible, l'état de l'enseignement secondaire; il faut, simultanément, tenter de définir les besoins de cet enseignement et les problèmes que suscite l'influence, sur lui, d'une société en constante évolution.

Au terme de cette première analyse, la Commission propose une série d'hypothèses qui devraient engager d'urgence une sérieuse réflexion, que mèneraient la Commission et les différents organismes concernés par l'enseignement secondaire.

L'école a besoin

2.1 d'objectifs définis de façon explicite;

2.2 d'une clarification des niveaux de responsabilité du "pourquoi", du "quoi" et du "comment" de l'éducation au niveau secondaire;

2.3 d'un aménagement des pouvoirs inspiré par un sain partage des responsabilités, c'est-à-dire d'une décentralisation véritable et efficace;

2.4 de la valorisation de l'acte pédagogique et de l'école comme lieu ultime de l'éducation à l'intérieur du système scolaire;

2.5 de réaménagements d'investissements (financiers, matériels et humains) fondés sur la qualité des relations humaines;

2.6 d'un examen des contenus des programmes guidé par les principes de l'activité éducative: "l'engagement inconditionnel de l'étudiant au processus de sa formation, la liberté laissée à l'étudiant de progresser au rythme qui correspond à ses capacités, la croissance de l'étudiant dans la ligne de son développement naturel"[1];

2.7 d'une concertation de la recherche pédagogique (enseignants-universités-ministère);

---

1. L'activité éducative, rapport annuel 1969/70, Conseil supérieur de l'éducation, page 31.

2.8 d'une politique cohérente de changement;

2.9 de mécanismes de planification et d'évaluation des expériences pédagogiques menées dans le milieu et de mécanismes de réinvestissement, dans le système scolaire, des expériences pédagogiques jugées valables;

2.10 de la mise en place de mécanismes d'information efficaces entre l'école et la population, entre le ministère de l'Education et le milieu;

2.11 de la diffusion permanente d'informations positives par le ministère de l'Education;

2.12 d'un environnement éducatif serein qui naîtrait d'une trêve des grands changements, de relations humaines stables et authentiques entre élèves et éducateurs, d'une éducation socio-politique positive et dynamique des jeunes.[1]

---

1. La Commission croit qu'il est dangereux de vouloir faire vivre constamment aux jeunes les tensions des conflits sociaux et de les y engager profondément sous prétexte de leur donner une formation socio-politique.

CONCLUSION

C'est en février que la Commission a vraiment pu entreprendre son analyse de l'état et des besoins de l'enseignement secondaire. C'est alors seulement qu'elle a défini les grandes lignes de cette étude en distinguant deux étapes: février à juin 1975 et septembre 1975 à juin 1976. Il faut donc considérer le présent texte comme un rapport d'étape.

La Commission n'a pu réaliser qu'une partie du plan de travail qu'elle s'était donné pour la première étape: une recension des objectifs généraux et particuliers de l'enseignement secondaire; la description des problèmes de l'école secondaire à partir des perceptions qu'en a, par la presse, l'opinion publique; un premier inventaire des besoins de l'école secondaire. Les expériences pédagogiques concluantes n'ont pu faire, tel que prévu, l'objet d'un inventaire.

Au cours de l'année 1975-76, la Commission poursuivra son étude sur l'état et les besoins de l'enseignement secondaire à partir des orientations suivantes:

a) la problématique: en 1975, dans les écoles secondaires, de quelle manière se définit exactement, par exemple, la déshumanisation de l'école? la "dégradation de la langue"? le changement des valeurs morales? la complexité des relations entre les agents d'éducation? etc.

b) les expériences pédagogiques: comment naissent-elles? quelles difficultés tendent-elles à résoudre? quel profit l'enseignement secondaire peut-il en tirer? etc.

c) les besoins: quels sont les besoins véritables de l'école secondaire? par qui sont-ils le mieux définis? de quelle manière faut-il y répondre? etc.

Ce n'est donc qu'à la fin de l'année scolaire prochaine que la Commission prévoit pouvoir remettre au Conseil un rapport complet sur l'état et les besoins de l'enseignement secondaire.

Annexe I

LES OBJECTIFS DE L'ECOLE SECONDAIRE VUS DANS QUATRE TEXTES

1. a) Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) - tome I: 1963.

   b) Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) - tome II: 1964.

2. Polyvalence et progrès continu, l'école coopérative. Règlement no 1 (réorganisation pédagogique).

3. Les objectifs de l'école secondaire.

4. Les orientations de l'éducation au Québec.

Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

TRIPLE FIN DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT

Donner à chacun la possibilité de s'instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts; préparer l'individu à la vie en société. (Rapport Parent, tome I, 1963)

OBJECTIFS GENERAUX DE L'EDUCATION

1. Egalité de chances

   Mettre à la portée de tous, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales, un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins.

2. Education supérieure accessible à tous

   Permettre à chacun de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts, jusqu'au niveau le plus avancé qu'il lui est possible d'atteindre et de bénéficier ainsi de tout ce qui peut contribuer à son plein épanouissement.

3. Préparation à la vie en société

   Préparer toute la jeunesse à la vie en société, c'est-à-dire à gagner ses responsabilités sociales dans l'égalité et la liberté, et offrir aux adultes les plus grandes possibilités de perfectionnement. (Rapport Parent, tome IV, 1966)

Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) - tome II: 1964

FINALITE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
(sous le titre " objectifs ", chap. III " Les programmes ")

Pour comprendre quelque chose au monde dans lequel ils vivront, pour y demeurer lucides et autonomes en dépit des pressions, des sollicitations, des courants et des marées qui se feront de plus en plus puissants, pour pouvoir jouer un rôle utile dans un monde de plus en plus évolué et exigeant, tous les citoyens de demain, sans exception, devront avoir une formation intellectuelle plus solide et plus poussée; chacun aura besoin d'une certaine connaissance des formes de l'activité et de la culture humaine qui ne seront pas les siennes tout en étant qualifié et compétent dans le champ d'activité qui lui sera propre.

OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
(chap. III " Les programmes ")

1. C'est en offrant à tous les écoliers l'occasion d'une certaine formation et dans le domaine des langues, et dans celui des sciences, et dans celui des arts et dans celui de la technique que l'enseignement secondaire répondra à leurs besoins.

2. Permettre ensuite à chaque étudiant de pousser plus avant dans les domaines qui correspondent à ses aptitudes et à ses goûts, tout en prévenant une spécialisation exclusive et prématurée.

3. Procurer toutefois à ceux qui en ont un besoin plus immédiat un début de spécialisation.

4. Assurer à tous l'équilibre des éléments d'une formation à la fois générale et pratique.

5. Cultiver l'intérêt et le respect de l'étudiant pour les disciplines et les orientations qui ne seront pas l'objet de son choix principal.

POSTULATS

1. La réorganisation pédagogique de notre système scolaire est tout entière axée sur l'enfant. Toutes les mesures proposées ont comme objectif primordial d'assurer à chaque enfant une formation équilibrée en lui permettant de progresser au rythme qui convient le mieux à ses aptitudes et à sa personnalité.

2. Une authentique réforme pédagogique exige absolument la participation active du personnel enseignant. En conséquence, la consultation des maîtres en excercice est institutionnalisée par le règlement no 1.

FINALITE DE L'EDUCATION

Double fin (objectifs complémentaires)

1. Le développement équilibré de l'enfant aux points de vue intellectuel, affectif et social.

2. L'adaptation constante de l'organisation scolaire aux différences individuelles.

FINALITE DU SECONDAIRE

L'enseignement secondaire se définit comme "celui qui doit assurer à tous les hommes un minimum de préparation à la vie. Car le monde du travail exige aujourd'hui un bagage de connaissances plus lourd et une formation plus solide qu'autrefois".

OBJECTIFS GENERAUX DU SECONDAIRE

1. Une conception nouvelle de la culture est née et l'école secondaire doit viser à en promouvoir la transmission et l'épanouissement.

2. L'école secondaire doit donc chercher par quels moyens elle pourra assurer à tous les jeunes une formation qui les prépare, soit à poursuivre des études plus avancées, soit à l'exercice d'une fonction de travail toujours plus exigeante du point de vue des assises théoriques qu'elle requiert.

3. L'école doit développer chez les étudiants un réel esprit de collaboration et de respect, chacun étant pleinement conscient de ce que l'autre apporte au bien commun de la collectivité, chacun estimant à sa juste valeur les connaissances que l'autre possède. L'organisation de l'enseignement secondaire doit donc être telle que se développe cette mentalité profondément sociale.

Les objectifs de l'école secondaire (OGEES, juin 1973)

FINALITE DE L'EDUCATION

L'éducation a pour finalité l'autodétermination de chaque homme en tant qu'être libre, moral et raisonnable par la synthèse consciente qu'il fait de son développement biologique, intellectuel, culturel, social, axiologique et téléologique.

OBJECTIFS GENERAUX DE L'EDUCATION

1. Sur le plan biologique

   1.1 Favoriser chez l'homme un développement sain et harmonieux du corps par la réalisation d'un état de vigueur adapté aux tâches qu'il attend de lui.

2. Sur le plan intellectuel

   2.1 Favoriser chez l'homme l'acquisition d'un ensemble organisé et ouvert de connaissances.

   2.2 Favoriser chez l'homme l'acquisition de méthodes de pensée et de travail qui lui permettent de s'adapter à la mouvance de la vie.

   2.3 Favoriser chez l'homme la mise à jour et le renouvellement qui s'imposent à cause des progrès de tous ordres que connaît l'humanité.

3. Sur le plan culturel

3.1 Favoriser chez l'homme le contact avec les valeurs et les biens culturels.

3.2 Favoriser chez l'homme la découverte des autres civilisations qui expriment, différemment et valablement, la commune humanité.

3.3 Favoriser chez l'homme la réalisation d'oeuvres personnelles qui prolongent cette ouverture culturelle et qui la maintiennent vivante.

4. Sur le plan social

4.1 Favoriser chez l'homme l'implication dans le processus d'évolution des divers aspects de la vie sociale: vie familiale, vie professionnelle, vie civique, vie économique, vie politique, vie religieuse.

5. Sur le plan axiologique et téléologique

5.1 Favoriser chez l'homme la prise de conscience de ce qu'il est, de ce qu'il entend devenir.

5.2 Favoriser chez l'homme la possibilité de donner un sens à sa vie par l'exercice de sa liberté face aux besoins fondamentaux de connaître, d'aimer et de créer.

5.3 Favoriser chez l'homme des attitudes et des comportements en accord avec le sens ainsi trouvé.

5.4 Favoriser chez l'homme l'expression de son affectivité,"car l'affectivité seule est synthèse totale, seule elle est toute la conscience."

Les orientations de l'éducation au Québec (DGEES, 27 février 1975)

FINALITE DE L'EDUCATION

Le développement optimum d'une personne capable d'autonomie, de sociabilité et de dynamisme au sein de la collectivité.

BUTS A CARACTERE EDUCATIF

1. Assurer à chaque élève l'acquisition et le développement d'habiletés verbales, cognitives et motrices.

2. Assurer à chaque élève une exploration méthodique et équilibrée de différents champs de connaissance.

3. Assurer le développement de l'élève aux points de vue physique, affectif, social, moral et religieux.

4. Assurer à chaque élève la possibilité de se définir un rôle utile dans le développement culturel et économique de la société.

5. Assurer chez chaque élève le développement de la motivation pour une éducation continue en vue d'un enrichissement personnel, d'une adaptation constante au contexte social et économique et d'une participation dynamique à l'évolution de la société.

BUTS A CARACTERE SOCIAL

1. Assurer à chacun l'accessibilité à l'éducation, quels que soient son niveau de fortune, son lieu de résidence, son sexe, sa race, sa croyance.

2. Assurer à chacun une éducation qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts, à ses aspirations et qui permet le développement maximum de ses capacités.

3. Assurer à chacun une formation qui le rende capable d'une participation dynamique, personnelle et créatrice au développement de la société.

4. Assurer aux citoyens l'occasion de participer à l'organisation des services éducatifs de leur propre milieu.

Annexe II

Liste des journaux et revues consultés

L'Action

L'Action-Québec

L'Avant-Poste

Bulletin CSR BSL

Le Courrier de Saint-Hyacinthe

Le Devoir

Dialogue

Dimanche-Matin

Le Droit

L'Echo

L'Education

Education et Société

Les Enseignants

L'Evangéline

Le Jour

Le Journal de Québec

Ligne directe

Le Magister

Montréal-Matin

Le Nouvelliste

La Parole

La Patrie

La Presse

Le Progrès

Progrès-Dimanche

Québec-Presse

Le Quotidien du Saguenay-Lac-Saint-Jean

Relations

Le Saint-Laurent

Le Soleil

La Tribune

La Voix

La Voix métropolitaine

Le Voyageur

Annexe III a

BUDGET DE L'EDUCATION AU QUEBEC

	1964 - 1965	1972 - 1973
Montant des crédits alloués par le gouvernement pour l'éducation à tous les niveaux		
	$480,192,000	$1,500,054,000
Budgets de l'éducation (tous revenus possibles, incluant ceux que perçoivent les établissements)		
Budget de fonctionnement	$572,643,000	$2,200,495,000
Budget d'investissement	$188,086,000	$ 342,249,000
Budget total	$760,729,000	$2,542,744,000
Budgets de l'éducation à la maternelle, à l'élémentaire et au secondaire (tous revenus possibles)		
Budget de fonctionnement	$495,000,000	$1,628,509,000
Budget d'investissement	$144,886,000	$ 246,452,000
Budget total	$639,886,000	$1,874,961,000

QUELQUES STATISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT AU QUEBEC

Annexe III b

1963 - 1964

Nombre d'élèves du secondaire, des écoles sous contrôle et indépendantes, par niveau:

VIII	115,579
IX	101,512
X	81,300
XI	57,388
Total	355,779
XII	14,075

Répartition provinciale par niveau (en pourcentages):

Maternelle	1.7
Elementaire	69.7
Auxiliaire	0.6
Secondaire	25.6
Post-secondaire	1.5
Spécial	0.9
	100.0

Personnel enseignant des écoles sous contrôle et indépendantes:

Elémentaire et secondaire général	59,341
Secondaire classique et moderne	3,753

Nombre d'écoles élémentaires et secondaires

Elémentaire et secondaire général	6,109
Secondaire classique et moderne	115

1973 - 1974

Nombre d'élèves de l'enseignement secondaire public, par niveau:

Secondaire I	125,086
Secondaire II	152,150
Secondaire III	129,633
Secondaire IV	116,246
Secondaire V	102,519
Total	625,634

Répartition provinciale par niveau (en pourcentages):

Maternelle	6.25
Elementaire	46.04
Secondaire	42.78
Enfance inadaptée	4.93
	100.00

Personnel enseignant à temps complet à l'emploi des Commissions scolaires du Québec (242 CS sur 259)

C.S. dispendant l'ens.	él.	20,122
C.S. "	sec.	25,215
C.S. "	él.&sec.	24,093

Nombre d'établissements d'enseignement secondaire:

Etablissements publics[1]	926
Polyvalentes (incluses en 1)	116
Etablissements privés	297

Comités d'écoles et de parents, suite à la loi 27 (él. & sec)
(en 1974 -1975)

3500 comités d'écoles, i.e 1 par école, donc 926 au secondaire
279 comités de parents

REFLEXIONS SUR LA FORMATION DES MAITRES

SEPT PRINCIPES

La formation des maîtres est vide de sens si elle n'est pas cohérente avec l'institution scolaire tout entière. Le rôle des maîtres ne peut être défini qu'à partir du rôle de l'école. Une institution répressive, ou simplement bureaucratique et normative, ne peut permettre à des maîtres d'exercer leur propre créativité et donc de développer cette faculté chez les enfants. De ce point de vue, une centralisation aussi considérable que celle de la France est un obstacle majeur, a priori, aux principes que nous allons énoncer ci-après. Soulignons d'autre part que la formation scientifique des maîtres est évidemment essentielle.

Premier principe

Il faut former les "formateurs" selon des règles et des méthodes semblables à celles que l'on souhaite leur voir utiliser pour former leurs propres élèves. On constate, en effet, qu'une fois en exercice les formateurs ont tendance à reproduire leur propre formation, telle qu'elle s'est concrètement déroulée. Par exemple, si l'on veut qu'ils développent l'autonomie des élèves ou la pédagogie de soutien, leur propre formation doit être fondée sur ces bases.

Deuxième principe

Il faut les rendre capables de comprendre les modèles qu'ils véhiculent. Un enseignant qui ne réfléchit pas sur lui-même, sur ses pratiques et surtout sur l'influence de son comportement propre sur celui de ses élèves n'est pas à même de leur enseigner, puisqu'il n'évalue pas l'influence réelle qu'il a sur ses élèves.

Troisième principe

La formation initiale des maîtres doit être intégrée dans un système de formation permanente. Si l'on souhaite qu'ils soient l'instrument essentiel de la formation permanente des autres, il est évident qu'ils doivent en être eux-mêmes les premiers bénéficiaires. Toute formation initiale des enseignants non fondée sur un système d'éducation permanente est viciée à la base.

Notons à ce sujet que l'introduction de la formation continue des maîtres suppose d'importantes réformes de structure et, en particulier, la création très décentralisée de centre d'animation et de perfectionnement (à l'image des "teachers centers" anglais).

Quatrième principe

Les formations des enseignants des différents niveaux doivent être organisées en continuité, de façon que tous les enseignants puissent passer d'un niveau à l'autre et que la continuité de l'éducation soit assurée.

Cinquième principe

Les enseignants devant être les acteurs principaux des changements, ils doivent être formés, de manière continue, à la recherche pédagogique et à l'innovation. Celle-ci est toujours une entreprise collective: elle demande à ses artisans de travailler en équipe, d'admettre le partage des responsabilités. Certains types de formation des enseignants peuvent rendre le système éducatif plus ou moins perméable à l'innovation.

Sixième principe

Il ne doit pas y avoir dissociation entre la formation "scientifique" et la formation professionnelle pédagogique. C'est en apprenant leur propre savoir que les élèves maîtres "appréhenderont" les problèmes pédagogiques.

Septième principe

La formation des enseignants ne doit pas se limiter à la formation professionnelle (les disciplines qu'ils vont enseigner ou la pédagogie). En effet, les enseignants ayant inconsciemment le désir de se reproduire dans leurs propres élèves, on fait souvent reproche à l'éducation de vivre en circuit fermé, ses meilleurs produits devenant eux-mêmes éducateurs.

ET QUATRE REGLES

On peut déduire de ces principes quatre règles essentielles de fonctionnement.

La première règle est que la formation pédagogique doit être fondée sur la réflexion critique du formé sur sa propre situation. Nous dirons que la formation de formateur doit être en double piste: elle doit comporter simultanément une implication directe dans une formation et un recul critique à l'égard de cette formation. Cela signifie que les formateurs en formation devront être eux-mêmes formateurs: ainsi, les élèves maîtres devraient avoir très tôt la responsabilité totale d'une classe tout en étant à même de réfléchir sur leurs pratiques de formateurs et en se prenant comme objet de réflexion. Cela ne peut se faire qu'au sein d'un groupe qui se prendra lui-même comme sujet d'étude, le processus de formation dans lequel il est engagé devenant son centre d'intérêt.

La deuxième règle est que la formation des formateurs soit un processus de production, les personnes en formation produisant leur propre savoir. Les formés s'organisent pour avoir, autant que possible, un accès direct au savoir. Ils n'attendent plus de façon passive que celui-ci transite par le formateur de formateurs, une telle approche fait une place importante à l'éducation mutuelle et à un système d'auto-évaluation permanente. Cette règle de l'initiative des preneurs de formation ne saurait être confondue avec une priorité idéologique accordée à une caricature de "non-directivisme", contrat tacite de la lâcheté mutuelle. Favoriser la prise d'initiative des formés constitue une tâche professionnelle et suppose que le formateur se soit donné des objectifs, les ait fait connaître, et qu'il ait longuement préparé et diversifié les moyens de cette initiative. Il est trop facile, en effet, au nom de l'autonomie des preneurs de formation, de faire reposer sur leurs seules épaules la responsabilité du processus d'apprentissage en augmentant par là leur impuissance, leur lassitude et leur dévalorisation.

Etre facilitateur ne revient pas à se donner à soi-même des facilités. Ainsi, former des formateurs, c'est leur permettre de se constituer un projet pédagogique cohérent, à partir duquel ils peuvent organiser des méthodes pédagogiques particulières qui, en retour, alimentent et modifient leur projet: le projet pédagogique qui structure la formation des formateurs devient objet d'analyse. Cela veut dire que les responsables de la formation des formateurs doivent dévoiler systématiquement leur stratégie pédagogique, nommer et soumettre à l'analyse

les raisons qui les ont guidés dans leur mise en place, indiquer les fondements théoriques de leur démarche. Nous avons dit que le groupe ne pouvait mieux progresser qu'en se traitant comme un centre d'intérêt pédagogique. Une telle approche nécessite que les principaux concepts de la pratique pédagogique soient introduits d'emblée. Ils seront ensuite repris et enrichis au fur et à mesure de la progression. Il s'agit là d'une formation qui, constamment, revient sur elle-même (en coquille)

La troisième règle tient à la nécessaire liaison entre formation scientifique et formation pédagogique. Pour ce faire, les élèves maîtres devraient suivre des "unités" intégrant le contenu, les modalités de son apprentissage et les pratiques d'évaluation et d'auto-évaluation qu'elles entraînent. C'est ainsi que chaque unité pourrait comprendre les acquisitions de connaissances nécessaires, une étude des moyens didactiques (par exemple, en analysant les manuels), une production de documents pédagogiques liée à une véritable recherche appliquée, une évaluation par chacun des élèves-maîtres des difficultés rencontrées par lui et par le groupe.

Enfin - et c'est la quatrième règle - pour éviter toute discontinuité entre les formations des différents niveaux, il faut introduire un système d'unités capitalisables de façon qu'au moins dans ses grandes lignes les premières étapes de formation des enseignants du secondaire soient identiques à celles des enseignants du primaire.

Restent les structures: où, sinon dans l'Université, peut-on en même temps acquérir des connaissances de haut niveau et réfléchir sur elles? Mais à deux conditions: les formateurs des maîtres ne doivent pas être seulement des universitaires, mais, au contraire, choisis de manière très large, dans tous les ordres d'enseignement et selon les critères faisant intervenir, outre les connaissances, l'expérience professionnelle et les capacités d'animation. Si l'Université veut prendre ce problème en charge, il lui faudra donc remettre en cause ses propres statuts. Elle devra se transformer, se déspécialiser autant que les maîtres devront l'être, et parvenir - enfin - à une véritable interdisciplinarité.

D'autre part, former les maîtres selon ces principes implique d'allonger notablement la durée de la formation, au moins pour de nombreuses catégories, et implique pour tous un accroissement de la formation pédagogique. Autrement dit, l'intégration des deux axes de formation - du scientifique et du pédagogique - et la mise en continuité des différents niveaux de la formation ne peuvent conduire à un raccourcissement des études, bien au contraire. Ainsi, la réalisation d'une telle réforme,

qui suppose à la fois une modification complète de la formation initiale et la mise en oeuvre d'une véritable formation continue, demande à la collectivité nationale un effort d'investissement supérieur à celui qu'elle consent actuellement. Mais toute économie sur la formation des maîtres ne peut être que néfaste, par les "coûts négatifs" qu'entraîne un système éducatif mal adapté. Ajoutons qu'il n'existe pas pour l'éducation de plafond théorique: le coût de l'éducation est une affaire de choix politique. A l'intérieur de ce coût, celui de la formation des maîtres à qui nous confions nos enfants ne doit pas faire l'objet de fausses économies.

Bertrand Schwartz, "Former les maîtres" (Le monde de l'éducation, no.6, mai 1975).

Annexe V

QUELQUES COUPURES DE JOURNAUX POUR SAISIR LE TON DE LA PRESSE DEPUIS QUATRE ANS

LE SOLEIL 21 OCT. 1974

Des auteurs du rapport Parent jugent fondées les critiques concernant la réforme scolaire

Le colloque sur le rapport Parent, dix ans après, tenu, en fin de semaine, à l'université Laval donne en grande partie raison aux nombreuses critiques formulées à l'endroit du système d'enseignement au cours des dernières années.

Des exposés des spécialistes, dont des membres de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec (Commission Parent), il se dégage que la réforme scolaire comporte de graves lacunes, que plusieurs volontés du rapport Parent n'ont pas été respectées et que, dans bien des cas, les critiques des parents, des enseignants et des commissaires d'écoles sont fondées.

Une exception à la règle, M. Arthur Tremblay, sous ministre au ministère des Affaires intergouvernementales, se dit très largement satisfait de la réforme. M. Tremblay a été d'abord commissaire adjoint à la Commission Parent et est devenu en 1964 sous-ministre au ministère de l'Education.

Outre M. Tremblay, les autres spécialistes étaient MM. Gérard Filion, soeur Ghislaine Roquet, Guy Rocher, tous trois membres de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec ainsi que MM. Roland Vinette et Maurice Lebel, de la faculté des Sciences de l'éducation de l'université Laval.

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement, qui avait été instituée pour faire l'étude des besoins de l'enseignement au Québec, a déposé ses premiers rapports en 1963, soit il y a dix ans.

En juin dernier, l'Académie des lettres et des sciences humaines de la Société royale du Canada, dont le président est le père Richard Arès, tenait, à Toronto, un colloque pour marquer le dixième anniversaire du rapport Parent. Après s'être interrogée sur le choix du lieu de ce colloque, l'Académie décide de le répéter au Québec.

Les spécialistes ainsi que la cinquantaine de participants à ce colloque (des agents d'éducation) sont conscients que la réforme de l'enseignement était nécessaire pour rendre l'éducation accessible à tous les jeunes Québécois comme le voulait le rapport Parent.

Cependant, des recommandations extrêmement importantes du rapport Parent, visant entre autres la qualité de l'enseignement, n'ont pas été retenues.

C'est ainsi que l'une des priorités du rapport Parent, soit la formation des maîtres, n'est pas encore réalisée. On constate également, qu'à travers la réforme, l'on a oublié un élément important que soulignait le rapport Parent soit la relation entre le maître et l'élève.

Si l'on hésite à parler d'échec ou de faillite, l'on se demande si un retour en arrière est possible, compte tenu que le ministère de l'Education est, semble-t-il allé trop loin dans certains domaines.

La taille des écoles polyvalentes en est un exemple. Le rapport Parent recommandait de diviser le cours secondaire en deux cycles et parlait d'écoles de 1,000 à 1,200 élèves.

Le témoignage de Gérard Filion est très significatif à ce sujet: je ne voudrais pas, dit-il, que l'on recommence une autre commission d'enquête qui viendrait encore une fois détruire le système.

Cependant, si j'avais été ministre ou sous-ministre de l'Education, j'aurais été très prudent dans la mise en place des écoles polyvalentes qui sont une erreur coûteuse du fait qu'en l'espace d'une génération l'on a renouvelé l'ensemble de l'équipement scolaire; il n'est pas facile de revenir en arrière.

On note aussi l'absence d'objectifs du système d'éducation. Des matières d'enseignement sont supprimées ou inscrites aux programmes d'enseignement au gré des pressions des divers groupes.

C'est ainsi que l'on constate le fait que l'enseignement de l'histoire soit devenu une matière facultative.

La décision du ministère de l'Education serait reliée au fait que l'enseignement de l'histoire était devenu un instrument politique entre les mains des professeurs et des étudiants.

LE SOLEIL 21 OCT. 1974 xx

Les technocrates sont responsables du gigantisme des polyvalentes

M. Roland Vinette, de la faculté des Sciences de l'éducation de l'université Laval, rejette sur le dos des technocrates du ministère de l'Education, les nombreuses critiques dont fait l'objet l'école secondaire polyvalente.

Spécialiste au colloque sur le rapport Parent, dix ans après, tenu en fin de semaine, à l'université Laval, M. Vinette, qui a été secrétaire du défunt département de l'Instruction publique, [illegible] critiqué les technocrates qui, selon lui, ont préféré les [illegible] aux recommandations réalistes du rapport Parent.

Le rapport Parent, dit-il, recommandait des écoles polyvalentes de 1,000 à 1,200 élèves, elles sont passées de par la volonté des technocrates à 2, 3, et 4,000 étudiants.

Il considère beaucoup plus grave encore l'ignorance de la recommandation du rapport Parent concernant la division du cours secondaire en deux cycles et le maintien au premier cycle (7e et 8e années) du groupe classe et de la fonction de titulaire.

Cette recommandation, dit-il, faisait suite à une [illegible] des différences nombreuses et grandes entre les préadolescents de 11 et 14 ans et les adolescents de 15 à 18 ans.

Textes de Damien Gagnon

En 1970, le Conseil supérieur de l'éducation dans un avis au ministre de l'Education demandait sans succès la division du cours secondaire en deux cycles

Des commissions scolaires aux prises avec le problème des grosses écoles où vivent ensemble des jeunes de 11 à 17 ans, tentent actuellement différentes expériences visant à diviser les élèves en deux groupes, comme le recommandait le rapport Parent.

M. Vinette a également fait longuement état, en citant de nombreux mémoires, du marasme dans lequel se trouve au Québec l'enseignement professionnel. L'intégration [illegible] des métiers et des instituts de technologie aux écoles polyvalentes et Cegep a sans doute permis à un plus grand nombre d'étudiants de poursuivre des études mais il n'en demeure pas moins que l'enseignement laisse totalement à désirer.

Au niveau de l'élémentaire, M. Vinette a énuméré des recommandations dont le ministère de l'Education n'a pas tenu compte.

Il n'a retenu que la recommandation fixant à six ans la durée du cours élémentaire incluant la division du cours élémentaire en deux cycles et l'organisation de l'année de rattrapage à la fin du premier cycle et le regroupement des élèves indépendamment de l'âge et du degré, mais en fonction des rythmes d'apprentissage, des aptitudes et des besoins.

Pour M. Vinette qui avait à traiter des structures pédagogiques, rien n'a vraiment changé.

M. Vinette reproche au ministère de l'Education de parler beaucoup de démocratisation tout en imposant beaucoup de décrets, de parler constamment d'adaptation et donc de relativité, mais de pratiquer en tout et partout l'uniformisation et la normalisation, donc l'absolu.

M. Maurice Lebel, [illegible] de la faculté des Lettres de l'université Laval, qui avait à traiter du succès ou de la faillite des écoles, a lui aussi dénoncé le gigantisme de ces institutions d'enseignement où l'on retrouve parfois de 4 à 5,000 élèves.

De l'exposé de M. Lebel, il ressort que l'enseignement [illegible] ne semble pas [illegible] bien précis. Il y a dénonciation du divorce de l'enseignement du français et de l'anglais et la décision du ministère de l'Education de ne plus faire de l'histoire une matière obligatoire.

LE SOLEIL 21 OCT. 1974

La formation des maîtres revêt toujours un caractère d'urgence

Le perfectionnement et la formation des maîtres, l'une des grandes priorités de la réforme scolaire, restent encore à faire, a déclaré, en fin de semaine, sœur Ghislaine Roquet, l'un des membres de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec (rapport Parent), au cours d'un colloque marquant le dixième anniversaire de la publication des travaux de cette commission.

Ce colloque, tenu à l'université Laval, était organisé par l'Académie des lettres et des sciences humaines de la Société royale du Canada dont le président est le père Richard Arès.

Les lenteurs administratives du gouvernement, le peu d'empressement des universités à s'occuper de la formation des maîtres et le manque d'intérêt de certains professeurs eux-mêmes font que les recommandations de la Commission Parent sur la formation des maîtres ont encore, aujourd'hui, un caractère d'urgence, a soutenu sœur Roquet.

Dix ans après, il n'existe pas encore au Québec de politique générale et de plan de développement de la formation des maîtres, mis au point et acceptés par les principales parties en cause (ministère de l'Education, universités, réseaux scolaires et professeurs).

Tout en reconnaissant les nombreuses contraintes relatives à la mise en place d'une telle politique générale, sœur Roquet, qui œuvre au service général des moyens d'enseignement du ministère de l'Education, estime qu'elle aurait dû précéder la réforme scolaire.

La pédagogie, les programmes et les méthodes d'enseignement changent et la formation des maîtres n'est pas modifiée en conséquence.

Pourtant, souligne sœur Roquet, le rapport Parent insiste sur la priorité à accorder au maître comme facteur principal dans la réalisation de la réforme.

Elle soutient que cette priorité est encore vraie, aujourd'hui, même dans les conceptions les plus futuristes de l'éducation.

C'est en novembre 1964 que les recommandations de la Commission Parent, relatives à la formation des maîtres, paraissaient. Ce n'est cependant qu'en 1968 que la recommandation primordiale de confier la formation des maîtres aux universités, fut mise en œuvre et ce n'est qu'en janvier de l'année suivante que le système de probation des maîtres a été établi.

Selon sœur Roquet, il existe un incroyable manque de coordination entre les universités francophones en plus de la lenteur qu'elles mettent à passer à l'action. La lenteur dans la coordination des programmes, dans la reconnaissance des acquis des enseignants.

Elle a avoué à sa grande honte avoir dirigé des enseignants qui voulaient se perfectionner, à l'université anglophone parce que cette dernière est plus soucieuse des acquis des enseignants.

Elle a aussi déploré le fait que les professeurs qui veulent se recycler, soient laissés à eux-mêmes dans le choix des cours. Il arrive que des enseignants s'inscrivent à des cours beaucoup plus en fonction des augmentations de salaires qu'ils en retireront (les échelles de traitement étant basés sur les années d'expérience et la scolarité) que de la formation dont ils auraient besoin.

Si le Québec devait choisir de réorienter son effort collectif d'éducation, sœur Roquet souhaite qu'il fasse porter sa volonté de rénovation d'abord sur les professeurs qui sont les premiers artisans de la réforme.

LE DEVOIR

25 NOV. 1974

Le colloque de Chambly

L'État a posé trop lourd sur la réforme scolaire

par Lise Bissonnette

Pour avoir en quelque sorte fait la réforme scolaire avant la lettre, la Commission scolaire régionale de Chambly a ressenti peut-être plus vivement que d'autres la tutelle de l'État qui a indéniablement marqué ces derniers dix ans de changement.

C'est le consensus qui se dégageait hier du panel inaugurant le colloque-monstre qui arrêtera la vie scolaire sur la rive-sud toute cette semaine en vue d'une réflexion collective et d'un bilan. La vaste commission scolaire régionale a en effet convié parents, étudiants, enseignants, administrateurs, observateurs à discuter de "l'acte éducatif", dix ans après le rapport Parent.

À la polyvalente André Laurendeau, de Saint-Hubert, huit ouvriers et participants de la première heure rappelaient hier leurs souvenirs, devant quelque 200 personnes, et livraient déjà quelques hypothèses pour l'analyse qui se poursuivra demain dans des ateliers dispersés dans toutes les écoles de la régionale.

C'est autour de l'école Gérard Filion que se faisait ce retour aux sources puisqu'elle fut la première école secondaire régionale du Québec, ouvrant ses portes deux ans avant le lancement de l'opération 35, qui allait "régionaliser" tout le Québec en 1963 et l'amener à l'ère de la polyvalence.

On sait trop d'ailleurs, que la première commission scolaire régionale existait déjà à Chambly, dès 1953, sous le nom de "Commission des écoles primaires complémentaires du comté de Chambly", comme le rappelait dimanche son initiateur, M. Filion lui-même. Mais elle dut attendre l'élection de Maurice Duplessis, l'avènement d'un gouvernement libéral et la bienveillante du ministre Paul Gérin-Lajoie de construire sa première école secondaire, en 1963.

Se taillant une existence en même temps que se déroulaient les travaux de la commission Parent, l'école Gérard Filion fut un temps le symbole d'une qualité éducative possible pour le secteur public, à l'époque où le secteur privé jouissait à ce niveau d'un monopole et d'une domination incontestés.

Tout, semble-t-il, a commencé à se gâter quand l'État a pris terriblement au sérieux la mission que lui avait confiée le rapport Parent en 1964.

Le premier directeur général de la CSRC, M. Bernard Jasmin, avait tout misé sur la qualité des enseignants qu'il avait recrutés en leur offrant les meilleures conditions de travail. La récupération des relations de travail par Québec et le couperet que fut la loi 25, premier décret, devaient imposer un carcan difficile.

La polyvalence tombait du ciel en mai 1965 et avec elle la spécialisation, la construction à la hâte de certains ateliers, l'arrivée de l'ordinateur, et la désorientation, par le système lui-même, des étudiants qui étaient 1,629 en 1963 et près de 4,000 en 1964. Aujourd'hui la régionale en compte 25,000.

"Depuis dix ans, nous vivons sous le coup de la loi", commentait hier M. Claude Jarret, premier directeur — toujours en poste — de l'école Gérard Filion. Le premier président de l'Association de parents, M. Louis Joubert devait l'approuver là-dessus.

Selon lui, la réforme s'est arrêtée en chemin, après avoir changé les structures, et n'a guère touché au contenu. "Quand nous avons été prêts à aborder cette phase", dit-il, "Nous avons connu deux coups d'état." Le premier, c'est celui de la loi 56, en 1968, qui en reconnaissant officiellement les écoles privées pour fins de subventions, "a fait passer le bien privé avant le bien commun".

Le second, c'est la loi 27 (regroupement et organisation des commissions scolaires) qui reléguait les parents à un rôle purement consultatif, alors qu'ils commençaient à vivre pleinement le nouveau système. M. Joubert en veut encore et toujours à la Fédération des commissions scolaires pour le rôle qu'elle a joué dans cette décision du ministère.

Deux anciens étudiants, M. Daniel McGarrie et Mme Claudette Mailhiot, un enseignant, M. Hubert Patry, et un ancien président de la CSRC, C. M. Charles Plamondon, sont venus rappeler aussi, de façon impressionniste, les premières heures: celles des autobus jaunes, des doubles horaires, des rumeurs sur la déchéance morale des polyvalentes, des inquiétudes, de l'adaptation somme toute.

Le système, en tout cas, est établi. Mais tous doutent qu'il soit vraiment viable pour les jeunes et c'est le directeur de l'école Gérard Filion, M. Jarret, qui le reconnaît: "Nous avons créé un étudiant en pièces détachées, parfois même nous avons fait nous-mêmes certains inadaptés". Pour lui, le défi, c'est désormais de "démocratiser l'acte éducatif", de le rendre "comestible" à tous étudiants.

Bernard Jasmin, qui continue à croire que la pensée du rapport Parent "était exemplaire", s'inquiète du danger d'un indéfini amoncellement de plaintes et ne propose rien de moins que de trouver assez de souffle pour relever un défi de réforme qui s'impose à nouveau entièrement.

On écoute donc la nostalgie, "bonne pour les romans". Sinon peut-être la nostalgie du rôle prophétique de 1963 qui n'est sans doute pas étrangère à l'idée de ce colloque-bilan, dont on ne peut présumer de ce qu'il recèle.

On dit que les ateliers seront ouverts à toutes les confrontations comme à toutes les opinions. Déjà hier, le modérateur éprouvait quelque difficulté à faire le pa-

On dirait que le secondaire c'est forcé d'être "plate"

par Paule Beaugrand-Champagne

Les "drop-out" ou ceux qui ont tendance, à 12 ou 13 ans, à le devenir sont marqués au fer par les parents qui ne les comprennent pas: "Ils sont trop gâtés, laissés trop libres; le problème en est un de trop grande facilité pour les jeunes; on devrait ou bien les libérer moins, ou bien les discipliner". Les étudiants qui font face à ces parents tentent de leur faire comprendre que les "drop-out" lâchent peut-être l'école parce qu'elle est "plate" mais... ils parlent dans le désert.

Dès huit heures hier matin, on discutait en atelier au collège de la Région de Chambly. Et la démocratisation de l'école: faut-il ou non obliger les jeunes à aller à l'école? On avait parfois l'impression d'assister à un dialogue de sourds, les étudiants parlant de motivation, de liberté encadrée, d'enseignement qui tienne compte des réalités sociales, des valeurs que les jeunes apprécient. Les parents, en face, parlaient discipline, obligation d'aller à l'école, d'impossibilité que l'école "ça soit toujours le fun", de nécessité d'apprendre dans la vie pour réussir, etc.

Mais après une heure de discussion (et c'est à cela que servent ces débats tout compte fait), on s'entendait finalement sur le fait qu'il faudrait trouver une solution au problème de ceux qui, à 12, 13 ans, ne savent pas pourquoi ils vont à l'école. Il faudrait inventer une espèce d'école "parallèle" qui ferait que ces jeunes ne seraient ni dans la rue, ni à la maison, ni à l'école traditionnelle, mais qui seraient quand même suivis par l'école qui ne démissionnerait pas devant eux.

L'école de vie

Ces étudiants qui "lâchent" ont un message à passer comme l'expliquait une mère-professeure: ils font un constat d'échec face à l'école actuelle qui ne tient pas compte des réalités hors ses murs, qui se donne pas de formation sociale, qui leur dit "c'est ça le programme, c'est théorique, et si vous n'aimez pas ça tant pis pour vous".

L'école de la vie, celle qui fait que les connaissances qu'on y acquiert font référence à ce qu'on vit quotidiennement, n'existe pas encore selon les participants à l'atelier; si les parents doutent qu'elle existe jamais, les étudiants et certains professeurs, eux, y croient encore. En attendant, on devrait cependant offrir à ceux "qui ne veulent rien savoir" la possibilité de vivre une période de transition qui les sortirait de l'école.

Etudiants, professeurs et parents s'entendent cependant pour dire que si les écoles étaient moins grosses, les élèves moins nombreux pour le même nombre de professeurs, on pourrait sans doute arriver à rendre l'école plus agréable, plus vivante. L'enseignement y serait plus individualisé et les professeurs plus "chercheurs". Mais l'attitude actuelle du ministère et des dirigeants du système rend tout le monde fort pessimiste quant à l'avenir d'une telle idée.

Si au primaire on fait tout ce qu'il est possible d'imaginer pour rendre l'école agréable, on semble démissionner au secondaire avec l'air de dire qu'à ce niveau c'est forcément sérieux, obligatoirement "plate" parce qu'il faut y passer pour réussir dans la vie. Dans le fond, on n'a pas encore découvert à quoi le secondaire doit servir.

Le Devoir 25 NOV. 1974

La réforme de l'éducation analysée par ses pionniers

par J.-L. SAINT-GERMAIN

S'il est une chose dont on semble certain à propos de la réforme scolaire entreprise au Québec vers les années 60, c'est qu'il s'agit d'une aventure qui a connu jusqu'ici des péripéties multiples et dont on ne connaît pas encore l'issue ou le résultat.

C'est du moins ce qui est ressorti des exposés et des réponses des quelques artisans de cette réforme scolaire réunis hier à l'école André-Laurendeau de St-Hubert pour participer à un panel à l'occasion de l'ouverture du "Colloque 1974" de la Régionale de Chambly qui se poursuivra tout au cours de cette semaine par la tenue d'ateliers dans 36 écoles de cette importante commission scolaire de la rive sud, qui compte quelque 25,000 élèves, ateliers qui porteront sur 20 thèmes déjà choisis par le milieu.

O Maturité

L'ancien directeur-général de la Régionale de Chambly et l'un des panelistes d'hier, M. Bernard Jasmin, maintenant attaché à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, a d'abord déclaré qu'on tenait souvent des propos extrêmes devant les résultats obtenus jusqu'ici par la réforme de l'éducation et qu'il ne fallait pas "déchirer notre progrès" en ce domaine.

"Il faut de la maturité, a dit M. Jasmin, à propos du colloque 74, pour entreprendre une telle analyse du résultat obtenu par cette réforme. Mais, devait-il ajouter, le contenu du cahier contenant les opinions des personnes du milieu et qui a servi à choisir les thèmes qui seront traités en atelier, nous a troublés, car le nombre des insatisfactions formulées l'emporte sur celui des satisfactions".

"Aucune société dans l'histoire n'a bouleversé autant d'institutions dans un espace de temps aussi court, c'est-à-dire en 10 ans, mais on ne peut accumuler indéfiniment autant de plaintes et si dans un certain nombre d'années on devait encore se trouver devant des plaintes aussi nombreuses, il faudrait alors se résigner sans doute à conclure à un échec", a-t-il dit.

Déclarant que la Régionale de Chambly avait toujours été à l'avant-garde de la réforme de l'éducation au Québec, M. Jasmin a ajouté qu'au moment où il était directeur-général de la Régionale de Chambly "nous avons toujours été convaincus qu'il ne fallait pas dissocier la qualité de l'enseignement de la démocratisation de l'enseignement".

O Des pionniers

Parmi les autres panelistes invités, M. Gérard Filion a tracé un bref historique de la Commission scolaire régionale de Chambly dont il fut l'un des instigateurs et expliqué que le rapport Parent avait fixé à 1,500 le nombre maximum des élèves dans une école, mais que c'est au moment de la mise en place de la polyvalence avec ses options professionnelles que l'on a vu surgir ces écoles de 3,000 élèves et plus que M. Filion a qualifiées de "monstres".

Pour M. Claude Jarret, directeur de l'école polyvalente Gérard-Filion depuis sa fondation, notre système scolaire est devenu **"un mouvement d'horlogerie trop complexe, il est immobilisé par la moindre poussière". Et de citer l'exemple de la dernière tempête de neige. "Aujourd'hui, je ne crois plus comme autrefois dans les systèmes, même s'il faut un minimum de système, mais je crois à l'homme et je fais appel à tous les agents d'éducation pour faire de notre système un système plus humain".**

O L'aventure

Un enseignant de la première heure à une école polyvalente de la Régionale de Chambly, M. Robert Patry, a déclaré qu'on avait déshumanisé l'enseignement, qu'on l'avait écrasé, humilié à coup de décrets, de lock-out, de tracasseries diverses.

Se demandant pourquoi "avoir tenté l'aventure" de la réforme scolaire, le premier président de la Commission scolaire régionale de Chambly, M. Charles Plamondon, a répondu favorablement à sa propre question, même si, en parlant d'aventure, selon ce qu'a dit M. Patry, "le bateau est encore au

Le Devoir

27 MAY. 1974

Dans une société sans projets collectifs

L'école du libre-service fabrique des "lavettes"

par Mariane FAVREAU

Si la société n'a pas de grands projets collectifs, comment l'école pourrait-elle en avoir? Et si on ne donne pas aux jeunes le goût de construire quelque chose, comment la société qu'ils formeront demain aurait-elle quelque projet?

Jamais le non-sens de tout le projet éducatif du Québec n'est-il apparu aussi clairement que dans cet atelier de l'école Gérard-Filion où l'on discutait des "signes d'insatisfaction de l'école" dans le cadre du colloque sur l'acte éducatif.

On aurait voulu sciemment et avec toute la mauvaise foi du monde détourner à jamais la jeunesse de tout idéal (un mot de l'antiquité), de toute ferveur, de tout élan... ou plus simplement la sevrer à jamais du désir de s'instruire qu'on n'aurait pas procédé autrement qu'on le fait depuis quelques années.

"On a mis la hache dans le système qui nous précédait, disait M. Gérard-Filion, à Québec, il y a quelques semaines. Reste à savoir si c'est réparable!"

Une fabrique de "lavettes"

Tout le monde est à l'école secondaire, certes, mais qu'est-ce qu'une école? Une garderie pour adolescents? Une fabrique de "lavettes" (gens amorphes)? Une maison où l'on s'instruit?

Si les enseignants semblent souffrir le plus de la situation, les élèves constatent aussi qu'ils voudraient autre chose. Mais quoi? "Une place pour apprendre." "Une place pour dialoguer." "On devrait être moins nombreux." "Les petits (secondaire I et II) ne devraient pas être avec les grands." "On ne demande jamais notre avis."

Les parents souhaitent qu'on donne aux enfants la chance d'avoir des responsabilités, qu'on leur inculque une certaine discipline, qu'ils apprennent à écrire correctement. Que quelqu'un soit responsable de quelque chose dans ce système.

Impuissants face au "savoir-être"

En faisant le décompte de leur vie, des profs en arrivent à se dire bien malheureux. Bons salaires, métier à leur goût, bons patrons. Pourquoi alors 50 pour cent d'entre eux font-ils de l'insomnie dans la nuit du dimanche au lundi? Pourquoi ces dépressions, ces maladies du refus, dans le monde de l'enseignement?

Ils parlent de ce milieu scolaire dévalorisant pour tout ce qui paraît un tant soit peu "intellectuel", raffiné, réfléchi, civique. Eux font le métier (et la vocation, pourquoi pas?) est d'instruire et de former, savent du plus profond d'eux-mêmes qu'ils "passent à côté".

Le "savoir, le savoir-faire et le savoir-être" que voudraient les parents pour leurs enfants, les enseignements ont le sentiment très net d'être impuissants à les transmettre.

"Il va peut-être sortir de nos écoles des gens heureux... mais qui ne sauront rien. On prépare des chômeurs heureux." Et encore:

"On ne parle pas des chagrins d'amour avec les élèves et Dieu sait si c'est important. Mais quand en parler?", demande une enseignante qui a 36 grammaires françaises pour 150 élèves, un trousseau de 15 clés pour ouvrir ses locaux et qui se décote d'avoir à apprendre à des élèves de 15 ans à conjuguer le verbe faire au présent!

Du libre-service à la nostalgie des mots nobles

Un désir profond: se mettre d'accord sur ce qu'est l'école, se donner une philosophie commune de l'enseignement, de l'éducation.

En attendant, il y aura des élèves qui auront de la misère à vivre dans ces "écoles de la colère" que sont les grosses polyvalentes. Il y en aura d'autres qui plieront bagage et se feront à leur cadre et à leurs maigres connaissan-

ces pour refaire la société.

Les autres continueront, d'année en année, à gravir les degrés, bousculés par les horaires et les autobus jaunes, absents à leur vie scolaire comme ils le seront plus tard à leur vie d'adulte.

La pédagogie du libre-service et du laisser-aller ne semble plus convenir du tout. Il y a comme une nostalgie des grands mots, des mots nobles. Et l'on parle "d'établir un sens des valeurs à l'école", de "bâtir une société scolaire et politique".

Donner à ces villes-écoles un visage

Et l'on parle de recréer des g r o u p e s d'appartenance, de susciter l'intérêt et la participation des jeunes que rien ne semble "accrocher" vraiment. Pourquoi ne pas intégrer les activités para-scolaires à l'horaire normal, y consacrer d'office une partie de la journée? Pourquoi ne pas isoler, dans une aile, les plus jeunes qu'on perçoit comme plus "perturbateurs"? Pourquoi, pourquoi?

3,500 élèves, c'est une ville. Des centaines de personnes qui participent aux ateliers de discussion du colloque organisé par la Régionale de Chambly, dans des dizaines d'écoles, tentent de donner à ces villes-écoles le visage de l'avenir. Un visage où chacun puisse se reconnaître.

Le Devoir

27 NOV 1974

Les polyvalentes, écoles d'abrutissement

Dans nos "belles" polyvalentes de 2,000 ou 3,000 étudiants, et parfois plus encore, nous abrutissons les étudiants à grands coups de massue, nous les tuons à petit feu, un peu comme si nous leur donnions une dose d'opium ou de morphine pour les empêcher de s'ouvrir les yeux. Dans les polyvalentes -- je le sais pour y avoir vécu 4 ans -- les étudiants sont déshumanisés, deviennent amorphes et n'ont plus le souci de jeter un regard sur le monde qui les entoure. Les contacts humains sont réduits au néant, les valeurs qui devraient être vécues n'ont plus de place dans ces institutions sans chaleur humaine. Ils n'ont pas la chance de connaître ceux qui les entourent parce qu'ils sont tous trop pris dans l'engrenage désuet du système.

Vous me direz sûrement que cela n'est pas vrai dans tous les cas. J'accepte qu'il y ait des exceptions, mais vous ne me ferez pas croire que l'on peut apprendre à être humain dans un milieu semblable, qui est vide de tous contacts humains sérieux et de chaleur humaine.

Les étudiants ont perdu leur nom que l'on a remplacé par des numéros. Les gens des polyvalentes vont sûrement me lancer: que ferons-nous pour la classification, c'est plus simple avec des numéros. Mais qu'est-ce qui est le plus important: rendre les étudiants humains et capables de vivre vraiment leur vie ou les rendre les plus dépendants possible d'un milieu scolaire infecte [. . .]. Ce sont des robots que nous créons.

D'ici dix ans au maximum, le ministère de l'Éducation devra changer ses vues, car la baisse de natalité va en s'accentuant. Le système scolaire devra être réformé; pourquoi, ne pas le *faire* maintenant? Ces énormes monstres que l'on appelle polyvalentes, ne serviront plus à rien, sauf, peut-être, de monuments pour rappeler aux générations futures la décadence d'une société qui a voulu imiter les États-Unis et l'Europe. Ces derniers, après avoir fait l'essai de ce système (désuet), l'ont rejeté parce qu'il ne convenait pas.

Les Québécois, n'écoutant que leur courage et pensant faire mieux que les autres, ont mis en application cette régionalisation par l'opération 55. Dans ses recommandations le rapport Parent propose la régionalisation en cinq ans, au moins: le tout s'est fait, d'une façon trop rapide, en deux années seulement.

Régionalisation rapide, sinon ultra-rapide, sur une population qui ne s'y prêtait guère étant donné la grandeur du territoire et la dispersion des gens. Les pays qui l'ont essayée, cette fameuse régionalisation avec polyvalentes, possédaient une population déjà concentrée, ce qui aidait, pourtant; ils laissèrent tomber.

Les polyvalentes impliquent, pour s'y rendre, des "petits voyages en autobus". Je le sais parce que je faisais environ 15 milles matin et soir pour m'y rendre; certains de mes confrères faisaient 20 et même 40 milles chaque fois. Ces voyages en autobus sont très frustrants: ils commencent très mal et finissent encore moins bien une journée de classe.

Autre chose déplorable, c'est l'inutilité des comités de parents. Ces pauvres comités de parents ne sont convoqués que lorsque le ministère de l'Éducation veut faire part d'un règlement déjà accepté. Cela n'a pas de sens; les comités devraient être informés quand le règlement est à l'état de projet. Plusieurs parents ont démissionné de ces comités pour cette raison.

Québécois, réveillez-vous!

Yves THERRIEN,
Centre diocésain,
Pavillon André-Coindre,
Cap-Rouge (Québec)

LE DEVOIR

20 DEC. 1974

La CECM dit à demain à la "gestion participative"

par Lise Bissonnette

Introduire la "gestion participative" à l'école secondaire équivaut à l'heure actuelle à faire tourner un disque 33 tours sur un appareil conçu en fonction des 78 tours, ont commenté élégamment les commissaires de la CECM hier en s'avouant, sans vraiment vouloir se l'avouer, que les directions des diverses régions administratives de la Commission résistent à cette innovation qu'un comité étudie laborieusement depuis un peu plus d'un an.

Les commissaires eux-mêmes commencent visiblement à perdre leurs illusions sur la fameuse "participation" qui se heurte à toute une tradition administrative beaucoup plus autoritaire. Les déboires du Comité d'étude sur la gestion participative dans les écoles secondaires (COGES) attestent eux-mêmes, si besoin est, de ce chemin semé d'obstacles. On y accumule les versions de résolutions et les rapports préliminaires, et le va-et-vient ne cesse entre le comité de coordination du COGES, son comité technique et le Conseil des commissaires qui demande toujours un sursis pour réflexion.

Créé en novembre 1973 sur résolution du Conseil, le COGES a fait une étude théorique du concept de "gestion participative" en milieu scolaire et a remis en juillet dernier une série de propositions visant à permettre dès maintenant l'expérimentation de certaines formules de participation et la mise à la disposition des écoles intéressées des ressources de soutien nécessaires.

Au moment où ils s'apprêtaient hier à autoriser l'exploration de "formules de participation avancées", les commissaires ont encore eu un sursaut de scepticisme et ont supprimé une partie de leur longue résolution pour revenir à une position plus attentiste.

En pratique le COGES devra donc piétiner encore, et se présenter en mars devant la Commission après avoir consulté une "table de concertation des directeurs régionaux", on demandera aussi l'avis du Comité central des parents sur ce qui les concerne et sur l'ensemble des recommandations. Et on créera un inévitable comité d'étude pour "examiner les implications pratiques d'une politique qui viserait à fournir aux étudiants du secondaire et à leurs parents la possibilité de choisir leur école selon certaines conditions". Le COGES dispose heureusement d'une prolongation de mandat jusqu'en juin 1975.

Pendant ce temps les écoles secondaires demeurent autorisées à expérimenter diverses formules de participation "impliquant davantage les différents partenaires de la vie scolaire". En allant plus loin certains commissaires craignaient de se laisser "forcer la main" alors que le climat ne semble guère propice à l'audace. Le commissaire Body voit là "une tuyauterie qui ne s'aboute nulle part" alors que le commissaire Richard commence à se demander si le COGES n'est pas une simple perte de temps qui "comme le bill 63, donnera officiellement des droits de vote qui existaient déjà".

○ Le "plan Cloutier" à l'élémentaire

C'est sans discussion que les commissaires ont adopté la création d'ateliers de français dans 60 écoles élémentaires de la CECM, dans le cadre du plan de développement de l'enseignement des langues mis de l'avant par le ministère de l'Éducation. La Commission demandera au Conseil scolaire et au ministère d'autoriser l'affectation d'un budget de $240,380., en sus du budget d'immobilisation de 1974-75.

La CECM respectera cette fois la norme de $10. par élève, fixée par le ministère. Pour avoir voulu dépasser cette norme au secondaire, elle avait vu rebondir le dossier d'ateliers expérimentaux que le Conseil scolaire s'était refusé à étudier. Les ateliers de l'élémentaire seront aménagés dans des classes régulières, donc à des coûts modestes.

○ Dossier scolaire cumulatif

Certains comités d'école et de parents se sont inquiétés d'une résurgence probable du problème du dossier scolaire cumulatif. Même s'il a suspendu la mise en application de ce règlement à la suite de vives protestations du public, le ministère procède actuellement à une consultation sur sa "politique en mesure et évaluation". Les documents en circulation font encore mention du dossier scolaire cumulatif parmi toutes autres formes de mesures. La CECM, qui avait fait partie des protestataires l'année dernière, a demandé à son bureau de recherche et évaluation de se montrer très vigilant. Le ministère aurait cependant donné l'assurance qu'aucun règlement ne sera promulgué sans être soumis à l'avis des intéressés.

○ Élections aux comités d'école

Malgré une campagne de publicité qui a coûté près de $15,000. en septembre dernier, la participation des parents à l'élection des comités d'école a été de 7.22 pour cent alors qu'elle avait été de 10 pour cent l'an dernier. Le document déposé hier devant la Commission impute ce faible taux au peu d'enthousiasme qu'auraient montré les principaux d'école quant à la participation des parents et aux réunions que l'Alliance des professeurs a tenues à l'intention des parents à l'automne, qui auraient créé une "certaine confusion".

○ Huis clos et réunions publiques

Les commissaires ont chargé hier le service du contentieux de la CECM d'étudier des modifications possibles à la loi de l'instruction publique dans ses articles concernant les réunions à huis clos et l'accès aux archives. La règle générale stipule que toutes les réunions sont publiques, sauf études de cas personnels, mais la Commission estime que cette règle sent l'antiquité. Le contentieux devra donc présenter une liste d'exceptions possibles et déterminer dans quelle mesure tous les documents de la commission sont universellement accessibles au public. Ses recommandations ne devront cependant "restreindre d'aucune façon le caractère public de l'administration de la Commission.

On a peu auparavant refusé de donner suite à une proposition visant à relocaliser la salle de délibérations des commissaires pour la rendre immédiatement accessible de la rue et surtout l'agrandir. Divisés, les commissaires ont finalement préféré le statu quo, certains d'entre eux craignent que la restructuration scolaire de l'île de Montréal ne finisse par réduire les proportions de la CECM, et par là la quantité des commissaires, des fonctionnaires, et de leurs observateurs.

○ Remboursement à la Nouvelle Compagnie Théâtrale

La CECM remettra la somme de $1,486. à la NCT pour que celle-ci rembourse à certains groupes d'élèves les billets qu'ils avaient achetés pour le spectacle "Époque visuelle V", que la Commission avait déconseillé parce que, selon elle, on y faisait une "promotion de l'athéisme". La NCT estime encourir un déficit de près de $3,000. à la suite de cette décision mais elle a refusé un remboursement global.

LE SOLEIL 23 NOV. 1974

Le rapport Parent dix ans après

Comme le chantait Gilles Vigneault dans sa "complainte d'un étudiant", la majorité des Québécois n'ont jamais lu le rapport Parent. Mais ils en ont vécu les effets. Depuis dix ans, le système scolaire s'est rajeuni. Malgré la teneur utopique de certaines recommandations, malgré les écueils imprévisibles du chômage chronique, de la stagnation démographique, la réforme scolaire a fait son petit bonhomme de chemin.

Les auteurs du rapport Parent rêvaient d'écoles neutres, d'enseignement décloisonné, d'écoles à dimensions humaines, de professeurs compétents et d'étudiants heureux. On se retrouve aujourd'hui encore loin de l'objectif: les écoles sont catholiques, les classes surchargées, les professeurs mécontents, les étudiants écoeurés. Mais grâce au rapport Parent, cette école est accessible à tous.

Un dossier de Anne-Marie Voisard

Les étudiants sont-ils heureux à l'école... ou, du moins, se préparent-ils à une vie plus heureuse qu'avant la réforme scolaire?

Telle est la grande question qu'on doit se poser quand il s'agit de tenter dix ans après une évaluation de la Commission royale d'enquête sur l'Education.

Etre heureux aujourd'hui à l'école, pour être heureux demain dans la société. C'est ce que rêvait le rapport Parent quand il réclamait que tous les jeunes, sans distinction de classes, de [illegible] et d'aptitudes, aient l'opportunité de développer pleinement l'ensemble de leurs aptitudes.

Hélas, il faut convenir qu'à bien des niveaux le rêve n'est pas encore réalisé et que le bonheur parfait dans les écoles n'est pas pour demain.

Mgr Parent et les [illegible] de la [illegible] commission auraient-ils rêvé en couleur? C'est ce que leur reproche un des artisans de la réforme, M. Jean-Paul Desbiens, qui n'hésite pas à qualifier "d'utopique" à certains points de vue le fameux rapport.

Pourquoi, par exemple, avoir voulu regrouper sous le même toit, au secondaire et au collégial, les étudiants des cours général, technique et professionnel? Non seulement, le rapprochement espéré entre intellectuels et gens de métiers n'a pas eu lieu, mais on n'a pas hésité, par la suite, à qualifier de "dépotoirs" les cours professionnels donnés au niveau secondaire.

La commission Parent n'avait pas prévu que les exigences du marché du travail effaceraient si facilement son souci constant de faire pénétrer un "humanisme nouveau" à l'intérieur des écoles. Aujourd'hui, il faut que tout soit rentable. Cela est particulièrement frappant au niveau de l'éducation des adultes où l'on ignore les objectifs d'épanouissement personnel pour penser uniquement en terme d'emplois.

La formation des maîtres était une des grandes priorités du rapport Parent... "la clé de voûte" de la réforme, disait-il. A ce sujet, un des membres de la commission, Soeur Ghislaine Roquet, admettait récemment qu'il n'existe pas encore de politique générale et de plan de développement de la formation des maîtres, mis au point et accepté par les principales parties en cause".

Pourtant, ce ne sont pas les enseignants qui manquent. Il y en a même trop... tellement qu'ils sont de plus en plus nombreux chaque année à être congédiés pour surplus de personnel.

C'est là, une des grandes lacunes du rapport Parent que d'avoir mal évalué le jeu des prévisions démographiques. Mais, on pensait et on agissait avec les données de l'époque. Qui aurait pu prévoir en 1960 une diminution aussi marquée du taux de natalité?

D'ailleurs, il serait injuste d'accuser les auteurs du rapport Parent de tous les maux que connaît notre système d'éducation.

Ce n'est pas le rapport Parent qui réclamait des polyvalentes de 3,000 élèves. Ce sont plutôt les technocrates du ministère de l'Education qui au cours des années de la réforme ont [illegible] les objectifs de ces auteurs à des fins de rentabilité.

Malgré les difficultés — en partie inhérentes à l'implantation du nouveau système —, les aspects positifs existent. Qu'il nous suffise de penser au grand objectif de la démocratisation de l'enseignement.

C'est un fait reconnu que l'école est maintenant accessible à tous au triple plan géographique — décentralisation de l'enseignement —, pédagogique — variété de programmes — et financier — gratuité sauf à l'université et système de prêt et bourse.

Les structures sont en place. C'est à l'intérieur que la réforme reste à faire. Il faut apprendre à fonctionner dans le système de façon à ce que chacun s'y sente à l'aise.

Est-ce encore un aspect utopique de la réforme? Quoi qu'il en soit, le rapport Parent ne saurait être seul responsable à ce niveau parce que l'école est à l'image de la société et de tous ses problèmes. Et pour ceux qui ne croient pas que les choses puissent s'arranger, il n'existe pas d'autre alternative que de "décrocher" du système.

1.

La structurite des administrateurs

Saviez-vous qu'il se trouve des administrateurs scolaires qui n'ont jamais mis les pieds dans une polyvalente?

Ces gens-là discutent de "changement organisationnel et structurel"... "et je vous assure bien qu'un lundi matin, l'administrateur local qui doit recevoir 3,000 étudiants à 8h30, se fout pas mal du structurel et de l'organisationnel, si le chauffage ne fonctionne pas", disait récemment M. Jean-Paul Desbiens à un groupe d'administrateurs scolaires.

En fait, ce qu'on reproche aux administrateurs du système ce ne sont pas tant les structures elles-mêmes, que la rigidité dont ils les entourent. On oublie qu'il y a des enfants, des enseignants et de petits administrateurs qui vivent à l'intérieur de ces structures.

Personne ne songerait, par exemple, à réclamer l'abolition du ministère de l'Education. On se souvient trop du fouillis — l'aurions-nous oublié? — qui existait avant le rapport Parent.

Le ministère, — créé en mars 1964 —, c'est la première réalisation du rapport Parent. Il venait remplacer le Département de l'instruction publique, qui s'occupait de l'enseignement public élémentaire et secondaire, et le ministère de la Jeunesse, qui distribuait les subventions sans bénéficier d'aucun pouvoir.

A l'époque, le système d'éducation était encore sous le contrôle du secteur privé, plus précisément des communautés religieuses. Pour accéder à l'Université — qui détenait sa charte des évêques — il fallait avoir fait son cours secondaire et pré-universitaire dans un collège classique privé.

Le secteur public, qui était limité à l'enseignement élémentaire et secondaire, faisait incontestablement figure de parent pauvre. De plus, la qualité des services variait selon que les écoles étaient éloignées ou non des grands centres, selon que la commission scolaire était riche ou pauvre ou qu'elle s'entendait bien avec le parti au pouvoir.

Le premier geste du nouveau ministère fut donc de prévoir des structures et un mode de financement qui allait favoriser un enseignement de qualité égale partout au Québec.

Du côté structures, il y a eu la création des commissions scolaires régionales et les polyvalentes. Il y a eu aussi les Cegep. On les critique beaucoup; mais leur existence même n'est jamais remise en question.

Au plan financement, le ministère a vu à établir des normes de subventions... ce qu'on ne connaissait pas avant le rapport Parent. L'Etat comblait les déficits des commissions scolaires. "C'était une prime à la mauvaise administration", disait récemment M. Gérard Filion, un des membres de la commission Parent.

L'autre source de financement du secteur public, l'impôt foncier a subi également de profondes modifications: normalisation et uniformisation du taux. Aujourd'hui, l'éducation coûte le même prix partout et l'Université n'est plus fermée aux étudiants du cours public.

Les structures sont là. Il reste à apprendre comment s'en servir.

2. Les Cegep: une génération spontanée

Une des grandes originalités du rapport Parent est d'avoir voulu regrouper sous le même toit tout l'enseignement pré-universitaire et professionnel... ce fut la naissance du Cegep (collège d'enseignement général et professionnel).

On se rend compte que, dans les faits, les résultats ne sont guère concluants. Le rapprochement qu'avait espéré le rapport Parent entre intellectuels et gens de métiers n'a pas eu lieu. Les étudiants du général ne parlent pas beaucoup à ceux du professionnel et vice-versa. Chaque groupe a son propre univers.

"Et c'est normal, commente M. Jean-Paul Desbiens, qui constate qu'on touche du doigt "un des aspects idéalistes, pour ne pas dire utopiques du rapport Parent". L'étudiant qui sort d'un atelier de mécanique n'est peut-être pas dans le contexte le plus favorable pour aller discuter philosophie avec ses confrères du général.

Cette faille ne doit pas pour autant nous faire oublier l'importance des Cegep ou "instituts", comme les appelait le rapport Parent — dans l'ensemble du système scolaire.

Au moment de leur création, il y a sept ans, les Cegep apportaient la réponse à un grave problème de débouchés à la fin du cours secondaire. Les jeunes qui terminaient leur secondaire et désiraient poursuivre des études en vue de l'Université se trouvaient devant un cul-de-sac. Les portes de presque toutes les facultés universitaires leur étaient fermées. Aucune structure d'accueil, intermédiaire entre le secondaire et l'Université, n'existait encore.

C'était encore l'époque des collèges classiques privés et ceux-ci, on s'en souvient, constituaient la voie d'accès quasi exclusive à l'Université.

Aujourd'hui, le Québec compte 37 Cegep. Ils recevaient, l'an dernier, [illegible] élèves, comparativement à 11,410 dans le secteur privé de même niveau. Sur ce nombre, la moitié environ se destinent à l'Université, après un cours de deux ans.

Le secteur professionnel, qui offre le choix entre [illegible] options, prépare directement au marché du travail après un cours de trois ans. Et, selon une enquête du ministère auprès des finissants de [illegible], les résultats semblent assez positifs: presque 94 p.c. des diplômés occupent un emploi.

3. L'enseignement professionnel: un parent pauvre

L'enseignement professionnel, dépotoir des écoles secondaires; c'est encore vrai.

Ce sont les jeunes les moins doués — ou les moins intéressés — qui sont dirigés vers le secteur professionnel. Et les élèves le sentent bien.

Il faut dire aussi que les échelles de salaire ne favorisent pas l'accès des meilleurs éléments à l'enseignement professionnel. Un bon manuel a tout intérêt à exercer son métier plutôt qu'à se diriger du côté de l'enseignement où le salaire est calculé en terme d'années de scolarité.

Les options ou métiers enseignés ne sont pas de nature, non plus, à susciter l'intérêt des élèves. C'est au Cegep qu'on forme les techniciens spécialisés. Le secondaire, lui, va préparer des opérateurs — en informatique, par exemple, — des commis de bureau ou des travailleurs forestiers — c'est le terme élégant pour parler des bûcherons.

C'est au secondaire aussi que se donne l'option agricole laquelle devait remplacer tout l'enseignement donné dans les écoles d'agriculture que fréquentaient, avant le rapport Parent, plusieurs jeunes du milieu rural.

Cette option est tellement dévalorisée qu'aucun élève — ou presque — n'osera aujourd'hui choisir une telle orientation. Des jeunes s'installent donc sur des fermes sans aucune préparation. Et pourtant, on a détruit tout un réseau d'écoles.

Ce n'est pas que le rapport Parent n'attachait pas d'importance à l'enseignement professionnel. Bien au contraire, il aurait même voulu que les élèves du cours général suivent obligatoirement une option technique tout au long de leur cours secondaire. Il croyait qu'en regroupant tous les jeunes du même âge — général et professionnel — à l'intérieur des écoles polyvalentes, on pouvait réussir à créer un stimulant réciproque faisant que les étudiants du général gardent les deux pieds sur terre et que ceux du professionnel prennent goût au travail intellectuel.

Il est évident que le rapport Parent a échoué lamentablement dans la poursuite de cet objectif. Le Conseil supérieur de l'Education est intervenu à maintes reprises au cours des dernières années. "La survie de la polyvalente, pour reprendre les mots du CSE, est toujours menacée par les difficultés du secteur professionnel."

Pendant ce temps, des milliers de jeunes sont lancés sur le marché du travail sans préparation suffisante. Un quart d'entre eux, selon une enquête effectuée par la Commission des écoles catholiques de Québec auprès de ses finissants de 1972, doivent travailler dans un métier autre que celui étudié.

4.

"Qui s'instruit s'enrichit"

Le rapport Parent parle d'éducation permanente pour bien montrer que l'éducation c'est l'affaire de toute une vie. On n'a jamais fini d'apprendre, de se perfectionner, de s'épanouir.

Le ministère de l'Education, lui, parle d'éducation des adultes. On retourne à l'école parce qu'on est chômeur, parce qu'on est menacé de perdre son emploi, parce qu'on espère obtenir une promotion...rarement pour le plaisir d'apprendre.

Toute la différence est là. L'éducation des adultes est d'abord pensée en fonction de l'emploi. "Elle est basée sur les besoins en main-d'oeuvre de la société et non sur les besoins de la main-d'oeuvre." D'ailleurs, c'est surtout Ottawa qui paye... plus d'un demi-milliard de dollars depuis 1967, comparativement à $70 ou $80 millions investis par le gouvernement québécois.

On est loin des objectifs du rapport Parent voulant que l'éducation des adultes "doit être humanisante, c'est-à-dire permettre à l'individu de s'épanouir et d'acquérir à la fois l'autonomie personnelle et le sens des responsabilités".

Et pourtant, les différents services d'éducation des adultes — niveaux secondaire, collégial ou universitaire — jouissent d'une clientèle sans cesse croissante...On a enregistré 2,500,000 inscriptions l'an dernier. On a constaté également que la moyenne d'âge des étudiants a subi une diminution marquée — de l'ordre de 10 ans au cours des deux dernières années —. On estime que ce sont les "drop out" du secondaire — qu'on évalue approximativement à 2, 3 ou 4 p.c. par an — qui retournent à l'école par le biais de l'éducation permanente.

Ces jeunes qui ont quitté l'école parce qu'il en avaient sans doute assez du système ne trouveront pourtant guère de changement dans les cours d'éducation permanente. Le rapport Parent insistait sur la nécessité d'une "pédagogie appropriée aux adultes". Au lieu de cela, l'éducateur d'adultes est engagé à l'heure et à quelques jours d'avis. C'est généralement un professeur du cours régulier qui n'a rien de mieux à faire que de répéter le cours qu'il a déjà donné le jour.

Les étudiants des cours du soir le sentent d'ailleurs fort bien. Ils ne voient pas l'utilité de ces cours et ils constatent que ce n'est pas très stimulant de suivre un cours d'algèbre ou de géométrie pour être admis au Cegep ou pour devenir boucher ou menuisier.

A l'Université comme au Cegep - à la section générale du moins - la proportion des étudiants qui étudient d'abord par goût est plus élevée qu'au secondaire. Mais pour bénéficier de la gratuité, ils doivent user d'un subterfuge: en s'inscrivant à quatre cours et en n'en suivant que deux, ils économisent le $45. que leur coûterait chacun de ces deux cours. Avec un minimum de quatre cours, ils ont droit à la gratuité. Mgr Parent n'aurait sûrement pas été d'accord.

5.

Les polyvalentes: des poudrières sociales

"Des poudrières sociales où personne n'a le moindre sentiment d'appartenance", dit M. Jean-Paul Desbiens, mieux connu sous le nom de Frère Untel, en parlant des écoles polyvalentes.

Un des artisans de la réforme, M. Desbiens se retrouve maintenant à la tête d'une petite institution privée qui reçoit 405 élèves au collégial et 211 en secondaire 5. La différence est de taille si on compare avec le secteur public qui regroupe 2 et 3,000 élèves au secondaire; parfois même 5,000 au Cegep.

Bien qu'il dise administrer, par hasard, un collège privé, M. Desbiens admet que la vie y est sûrement beaucoup plus facile que dans un Cegep ou une polyvalente.

D'ailleurs de plus en plus de parents — à commencer par les médecins, les avocats et les cadres du gouvernement... y compris ceux du ministère de l'Education — perçoivent cette différence et dirigent leurs enfants vers les écoles privées.

Au secondaire, la clientèle du secteur privé est passée de 45,850 à 51,000 étudiants au cours des deux dernières années. Au même moment, toujours au secondaire, la clientèle du secteur public diminuait de 634,732 à 617,761 élèves.

Le secteur privé, rappelons-le, est financé à 60 p.c. par le ministère de l'Education. Il est tenu d'appliquer les mêmes programmes que le secteur public; mais il est libre de s'administrer comme il l'entend. Il a le choix des élèves. Ceux-ci ont des frais à payer, il est vrai; il a aussi celui des professeurs qui y reçoivent une charge de travail moins lourde que dans le secteur public.

Une nouvelle élite, quoi! Et dire que c'est précisément ce que voulait combattre le rapport Parent en réclamant un enseignement de qualité égale pour tous.

D'ailleurs le rapport Parent, qui recommandait "comme nombre optimum", des écoles de 1,500 élèves au secondaire, estimait que c'était déjà beaucoup de monde à mettre ensemble — compte tenu de l'âge des élèves et du fait qu'ils étaient habitués à l'élémentaire à la présence d'un titulaire. C'est pour cela il insistait sur la présence de tuteurs au secondaire.

Le tuteur — un enseignant ou un autre professionnel de l'éducation — était dans l'esprit du rapport Parent responsable d'un petit groupe d'élèves qu'il accueillait chaque matin. Il devait, tout au long de l'année, garder contact avec l'élève, s'intéresser à lui, à ses problèmes, à son rendement scolaire, à ses aspirations. Bref, le tuteur était le lien qui devait empêcher l'élève de se sentir perdu dans cette masse impersonnelle que représentait une polyvalente de 1,200 élèves.

Aujourd'hui dans les polyvalentes de 2,000 et 3,000 élèves la fonction de tuteur est à toutes fins utiles inexistante.

6.

"Un peuple sans histoire"

Le ministre de l'Education, M. François Cloutier, voudrait-il prendre à son compte les propos de lord Durham, ce gouverneur du Canada qui espérait réaliser l'assimilation totale des Canadiens français?

Des rumeurs qui circulent dans les milieux de l'éducation prêtent à M. Cloutier la crainte que l'enseignement de l'histoire du Canada dans les écoles ne soit de nature à développer, un peu trop à son goût, le sentiment nationaliste des étudiants québécois.

Interrogé à ce sujet, le président du CSE, M. Jean-Marie Beauchemin, admet "qu'une des difficultés, c'est que les professeurs d'histoire se trouvent influencés par leurs idées politiques dans leur façon de rapporter les faits".

M. Beauchemin estime que ce risque n'offre pas une justification suffisante pour empêcher toute une génération d'étudiants de connaître leur histoire. "C'est plus mauvais d'empêcher d'enseigner la vérité toute nue, que d'exposer la vérité quelle qu'elle soit."

M. Beauchemin nie catégoriquement que les incidences politiques aient pu influencer le ministère dans sa décision de rendre l'enseignement de l'histoire facultatif, il y a quelques années. C'était dû à une question d'ajustement des options, compte tenu du nombre d'heures de cours à l'horaire.

Quelles que soient les véritables raisons, qui l'ont motivé, la commission Parent n'aurait sûrement pas été d'accord avec une telle décision. "Sans viser à faire de tous les étudiants de futurs historiens, disait le rapport Parent, on doit cependant, à tous les niveaux, enseigner l'histoire de façon aussi objective que possible."

L'histoire est un problème... pas le moindre direz-vous. Mais, il y a aussi d'autres programmes qui présentent de sérieuses lacunes.

L'enseignement du français, par exemple. Le rapport Parent a été le premier à insister, et avec raison, sur l'importance de la langue parlée. On y a tellement mis l'accent qu'on semble avoir oublié d'enseigner aussi la grammaire et l'orthographe.

Du côté de l'anglais, langue seconde... des étudiants arrivent à l'Université sans savoir lire l'anglais et, encore moins, avoir appris à le parler.

Mais on ne sait plus trop ici s'il faut s'en prendre aux programmes ou aux méthodes d'enseignement. Le rapport Parent parlait d'école nouvelle, de méthodes actives, d'éducation centrée sur l'enfant qui devaient susciter la motivation, le goût d'apprendre chez l'enfant.

Pourtant la réalité scolaire, sauf exception, ce n'est pas encore ça. Le travail en équipe le vendredi après-midi, c'est encore une récompense si les élèves ont été sages durant la semaine.

7. Formation des maîtres: la charrue devant les boeufs

Des professeurs en sont rendus à réclamer des cours sur les "machines" à enseigner.

Le ministère insiste beaucoup sur l'emploi des moyens audio-visuels dans l'enseignement; mais il a oublié d'instruire les professeurs sur le fonctionnement d'un magnétophone ou d'un projecteur.

Voilà ce qui en est de la formation des maîtres que le rapport Parent voyait comme "la clé de voûte du système et le seul espoir de voir s'accomplir les réformes rêvées."

Aujourd'hui, tout le monde va à l'université et, pour ce faire on a fermé — tel que le voulait le rapport Parent — les 110 écoles normales du Québec. Mais, de l'intérieur, rien n'a tellement changé. On demeure toujours aussi éloigné de la réalité scolaire.

Une enquête conjointe de la CEQ et de l'université du Québec à Rimouski — touchant en gros les enseignants de l'est et du nord-ouest québécois — est éloquente à ce sujet. 70 p.c. des enseignants jugent les cours "trop théoriques et éloignés de la réalité scolaire"; 63 p.c. parlent de cours "mal adaptés aux besoins des maîtres"; tandis que 63 p.c. se plaignent "d'une somme trop lourde de travail".

M. Léo Dorais, en quittant son poste de recteur à l'université du Québec à Montréal, le printemps dernier, portait à son tour un jugement sévère. "On a perpétué des patterns plutôt traditionnels; l'université n'a pas réussi à se ressourcer".

La Centrale des enseignants du Québec, pour la voix de son service pédagogique, étend ce jugement à l'ensemble des universités du Québec.

Malgré un tableau aussi sombre, des centaines de nouveaux enseignants continuent d'arriver sur le marché du travail à chaque année. Plusieurs d'entre eux ne réussiront même pas à se trouver un emploi — il a fallu que la baisse du taux de natalité se fasse sentir dans les écoles pour qu'on se rende compte qu'on formait peut-être trop de maîtres et qu'il valait sans doute mieux penser au perfectionnement de ceux qui sont déjà en exercice.

Actuellement, un enseignant sur trois suit des cours de perfectionnement. La proportion est impressionnante, mais il faut se rappeler que, chez les enseignants, le salaire est calculé en fonction du nombre d'années de scolarité. On étudie, sans doute pour enrichir ses connaissances; mais aussi, pour gagner plus d'argent.

8.
On veut sortir Dieu des écoles

Camille Samson crie depuis longtemps qu'on veut faire sortir Dieu des écoles. On en oublie que c'est la commission Parent et son président Mgr Alphone Marie Parent, qui ont contribué à faire naître cette inquiétude.

Aujourd'hui pourtant, ironie du sort, c'est l'Association des parents catholiques qui commence à se demander s'il ne serait pas préférable d'avoir des écoles neutres au Québec. De telles institutions permettraient de contrôler davantage les convictions religieuses des professeurs forcés par le système à donner contre leur gré un enseignement confessionnel.

Le chapitre sur la confessionnalité contenu dans le dernier tome publié en 1968 qui réclamait des structures neutres à l'intérieur de tout le système et le respect de la diversité des options religieuses a fait l'effet d'une bombe à l'époque.

On a pris peur bien inutilement! Les commissions scolaires sont demeurées catholiques ou protestantes, selon le cas. Et l'on peut encore dire la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec et la Commission des écoles catholiques de Québec et de Montréal. Donc, du côté des structures, rien de changé.

Pour le reste, on s'appuie toujours sur la langue parlée pour présumer de la religion. Vous êtes francophone, donc catholique; anglophone, donc protestant.

Malgré les derniers règlements du comité catholique du CSE, qui reconnaissent le principe de la liberté de choix, les parents recourent péniblement à la neutralité.

Ainsi les parents doivent prendre l'initiative d'aller réclamer du directeur d'école le "privilège" que leur enfant soit dispensé de l'enseignement religieux. Au lieu de cela, le rapport Parent recommandait un recensement annuel de la part des autorités scolaires.

De plus, des responsables de comités d'écoles — à la CECQ du moins — soutiennent que les autorités scolaires tentent de dissuader les parents en soutenant que l'enfant va se sentir malheureux, "à part des autres", s'il ne va pas aux cours de catéchèse. La plupart des parents se rendent à cet argument. Quelques-uns sont plus tenaces et leurs enfants sont dirigés vers les arts plastiques.

Il faut ajouter encore qu'avant les derniers règlements du Comité catholique du CSE — ils n'entreront en vigueur qu'en septembre 75 — le titulaire d'une classe élémentaire était tenu, quelles que soient ses convictions de donner l'enseignement confessionnel. L'an prochain, l'enseignant pourra être dispensé de cette fonction. Mais qui osera le faire, au moment où les emplois sont menacés à cause du surplus de personnel?

9.
L'université qu'ossa donne...?

Les institutions de "haut savoir", pour peu qu'on les considère sur le plan de l'accessibilité, portent sûrement la marque du rapport Parent.

Auriez-vous déjà oublié — comme plusieurs cégépiens d'aujourd'hui, sans doute — le fameux baccalauréat ès arts qu'on obtenait au terme de quinze années d'études dans les collèges classiques privés? C'était pratiquement la seule voie d'accès à l'université et il fallait y mettre le prix.

Du côté anglophone, tout était gratuit et on accédait plus vite à l'université...après 12 ou 13 ans d'études.

On peut au moins donner au rapport Parent le mérite d'avoir reconnu aux petits québécois le droit d'accéder à l'université aussi facilement que les anglophones.

L'université Laval compte à elle seule près de 14,000 étudiants réguliers, alors qu'en 1920, l'ensemble des universités francophones au Québec ne recevaient même pas 12,000 étudiants.

L'université du Québec, administrée — tout comme les Cegep — par une corporation publique, constituée de membres de l'administration, de professeurs, d'étudiants et de représentants de corps intermédiaires, c'est aussi une création du rapport Parent.

Un "prototype" de l'université

S'ajoutent les constituantes de l'université du Québec — Trois-Rivières, Rimouski, Saguenay - Lac St-Jean, Nord-ouest québécois — qui permettent aux étudiants éloignés des grands centres de recevoir sur place l'enseignement universitaire.

Rejoignant cet objectif de décentralisation, l'université Laval a commencé également à organiser dans la Beauce, à Thetford et à Sainte-Anne de la Pocatière certains programmes de perfectionnement des maîtres.

L'exemple de l'UQ, avec ses structures neuves, a amené les autres universités à se rajeunir. Elles ont modifié leur charte de façon à associer le corps enseignant aux décisions d'ordre administratif et pédagogique.

Jusque là, tout va bien; mais il faut voir ce qui se passe à l'intérieur de ces nouvelles structures. A l'université, comme ailleurs, l'expérience de la participation reste à faire. Le haut savoir n'a pas encore pénétré les sphères de la communication. On parle beaucoup mais on ne comprend pas. A preuve, le combat en règle provoqué par le plan de restructuration de l'UQ, que proposait récemment le président actuel, M. Robert Després.

10.
La participation des mots, des mots...

A peu près tout le monde, sauf M. Arthur Tremblay, membre de la commission Parent et artisan de la réforme en tant que sous-ministre à l'Education de 1964 à 1969, s'accorde à dire qu'il n'existe pas de véritable participation à l'intérieur du système scolaire actuel.

Ce ne sont pas pourtant les mécanismes - commission et comités multiples à tous les niveaux - qui manquent. Mais de là à conclure, comme le fait M. Tremblay, que le "ministère a fait systématiquement appel depuis le début à la consultation et à la participation du milieu", il y a toute une nuance.

Malgré l'avalanche des comités, les étudiants, professeurs, et les autres professionnels de l'éducation conservent

l'impression que tout leur est imposé d'en haut et que les multiples instances auxquelles on les invite à "participer" sont plutôt un moyen de détourner leur attention pendant qu'on s'apprête, au sommet, à préparer de nouvelles normes et décrets.

Les étudiants ont été les premiers à se dissocier de ce simulacre de participation. Ils ont quitté les comités consultatifs du ministère pour emprunter les sentiers de la contestation. Quand ça ne va plus, ils plient bagage et sortent dans la rue.

Les enseignants, eux, tiennent le coup. Car à la faveur du renouveau pédagogique et des normes, qui changent, c'est finalement leur sécurité d'emploi qui est menacée.

L'évolution du syndicalisme enseignant a servi à maintes reprises de prétexte aux administrateurs pour accuser les professeurs de bloquer la réforme.

Pour compléter ce tableau voilà que les parents jusqu'ici réticents face à tout mouvement de contestation - se sont embarqués dans le champ de la "participation". Le ministère leur a fourni des structures: le comité d'école - au niveau de chaque école et le comité scolaire - au niveau de chaque commission scolaire. Ils sont regroupés en association provinciale. La secrétaire Madame Lucille Bérubé, exprime sa confiance dans ce mécanisme de participation.

Seul petit problème, précise-t-elle: les comités de parents sont financés par les commissions scolaires... Mais aucune norme ne précise le montant de la subvention. Il vaut donc mieux s'entendre avec messieurs les commissaires, sinon ils serrent la vis.

Voilà comment on participe!

[illegible] 30 NOV. '72

Est-il possible de rendre les polyvalentes plus humaines?

par Marie Vallée

"J'aimerais bien mieux qu'on s'occupe de moi, que d'avoir beaucoup d'options". Voilà la réflexion d'un étudiant de secondaire II après avoir assisté, attentif à un débat sur la polyvalente au niveau secondaire.

À cet atelier, dans le cadre du colloque de la Régionale de Chambly sur l'acte éducatif, assistaient cinq enseignants, deux cadres, trois employés de soutien, six étudiants, une mère de l'école Gérard-Filion et quelques observateurs. Certains mots reviennent constamment sur les lèvres de chacun: surpopulation, déshumanisation, ratio, normes. Selon un participant ça été la même chose dans tous les ateliers toute la semaine.

Du côté des avantages de la polyvalente, à peu près tout le monde, sauf peut-être les jeunes du 1er cycle, est d'accord avec la possibilité de choix qu'elle offre à l'étudiant.

Question de grosseur

Pour M. Perez, directeur des services aux étudiants de la polyvalente Gérard-Filion, on fait erreur si on attribue à la grosseur de l'école tous les problèmes vécus dans les polyvalentes. Les polyvalentes, dit-il, sont là pour rester. Vaut donc mieux se demander ce qu'on *peut* faire dedans. M. Perez croit que tant qu'on ne modifiera pas la *tâche* de l'enseignant, tant que la *mentalité* de tous ceux qui oeuvrent en éducation ne se modifiera pas, on ne pourra pas espérer d'amélioration ni au climat de l'école, ni à la valeur de l'enseignement dispensé.

De leur côté, les étudiants désirent d'abord des professeurs plus humains; ils ne veulent plus être perdus dans une masse de monde anonyme et impersonnel.

Le directeur adjoint, M. René St-Jean, rappelle que toutes sortes d'expériences ont été tentées à Gérard-Filion et ailleurs, pour humaniser la polyvalente. C'est une préoccupation de beaucoup plus d'éducateurs qu'on ne le croit, dit-il. Parmi les moyens déjà utilisés: le regroupement du premier cycle (qu'un participant venait de suggérer), des foyers, des activités parascolaires intégrées, etc. Or, ces tentatives ont eu peu de succès, de constater M. St-Jean, ou bien les étudiants ne veulent rien savoir, ou bien ils ne choisissent pas ces activités.

Le problème, d'enchaîner un étudiant, c'est que ces méthodes pour humaniser l'école ne sont jamais essayées à 100%. On ne fournit jamais les moyens pour les faire bien fonctionner. Quarante élèves dans un groupe, c'est toujours quarante élèves, quelle que soit la formule. Il faudrait qu'au lieu de fixer un ratio (1 prof pour 17 élèves) qu'on fixe un *maximum* d'élèves dans une classe.

Un professeur suggère en alternative que certaines fonctions spécifiques soient confiées à des éducateurs complètement déchargés d'enseignement et qui ne seraient pas calculés dans le fameux ratio.

Coordination

Les problèmes des polyvalentes ne se situent pas seulement au niveau du climat et du comportement des gens dans les écoles. Plusieurs participants ont souligné une absence grave de coordination dans la programmation des diverses matières. Par exemple, un professeur de physique ne parvient pas à enseigner sa matière parce que les élèves n'ont pas encore appris tel type d'équation mathématique.

Les réactions des autres membres de l'atelier à cette intervention laissaient bien voir que l'exemple cité n'était pas marginal.

L'unique mère de famille présente à cet atelier matinal (de 8 à 10h. AM) s'est peu exprimée. Son unique phrase en dit par contre bien long: "La polyvalente m'apparaît comme un crible (tamis) géant. Ceux qui sont bons réussissent à avancer pour accéder au CÉGEP et à l'Université, mais les autres tombent à mesure pour se ramasser plus vite sur le marché du travail".

On a refait le système, mais on a oublié de définir l'éducation

(P.B.-C.) — Selon le coordonnateur pédagogique du colloque il ne s'agissait pas pendant les discussions de la semaine dernière, d'en arriver à refaire le système dont tant de malaises-symptômes sont ressortis. Il s'agissait plutôt de tenter de repenser le type d'éducation qu'on veut avoir, ce qui finalement n'a jamais été fait.

Le ministère devrait donner une orientation générale à l'éducation et affirmer officiellement que les écoles fonctionneront mieux quand les gens du milieux prendront leurs responsabilités. On s'aperçoit, après 10 ans, que les normes du ministère sont devenues des fins en soi; on n'arrive plus à penser en dehors d'elles.

"Après 10 ans de réforme scolaire, on réalise qu'on est allé bien vite en affaires, qu'on a construit beaucoup de nouvelles écoles, mais qu'on a oublié de définir ce qu'est l'éducation, ce qu'on veut qu'elle soit au Québec", commentait Robert Tousignant. "De là, viennent les malaises actuels, et aussi du fait qu'il y a eu, en 10 ans, des dizaines de vagues pédagogiques qui, toutes, tendaient à empêcher que l'éducation donnée dans les nouvelles écoles soit comme celle qu'on donnait avant.

"Mais on avait oublié que les enseignants venaient de l'ancien système. On a eu beau les recycler, on n'a pas changé leur mentalité pédagogique. On a travaillé au niveau des moyens pédagogiques, des techniques, mais pas au niveau des objectifs du secondaire par exemple. En fait, on ne sait pas encore quels résultats on en attend!".

Quand il y a des malaises en éducation, on change les techniques. Il faut, dit M. Tousignant, "réhabiliter le bon sens" et cela ce n'est pas un nouveau "gadget"...

On a toujours 56 façons de se libérer la conscience face au constat négatif qu'on fait du système actuel; on n'a qu'à s'en prendre aux techniques pédagogiques. On ne s'est pas encore rendu compte que c'est la conception de l'éducation au Québec qui est déficiente.

Les étudiants posent la question dix fois par jour: à quoi ça sert d'étudier! et les professeurs comme la direction des écoles sont tellement peu habitués à penser en termes d'objectifs qu'ils ne savent quoi répondre qui satisfasse les étudiants. "Ce sont des demi-aveugles qui guident des aveugles".

Il faut, dit notre interlocuteur, exprimer les objectifs de l'enseignement en termes de changements bien précis qu'on demande aux étudiants d'atteindre. On veut leur faire "savoir" telle chose, pour qu'ils "comprennent" tel phénomène et qu'ils soient ensuite en mesure de "faire" telle autre chose. Ce n'est pas sorcier, mais on n'a pas encore réussi à exprimer et à réaliser cela quotidiennement, dans les écoles du Québec.

Une des découvertes du colloque: la sagesse des étudiants du secondaire

par Paule [illegible]grand-Champagne

Aussi étrange que cela puisse paraître, la plus grande découverte que la majorité des participants et [illegible] ont faite au colloque [illegible] de Chambly, a été la sagesse des étudiants du secondaire, leur énorme bon sens.

"Les étudiants n'ont pas les préjugés des adultes et ils se rendent compte qu'ils sont au cœur du problème éducatif. Ils savent bien que si l'école rate, ce sont eux qui en souffriront", nous disait M. Robert Tousignant, coordonnateur du Colloque 74, à l'occasion de la dernière journée de discussions en ateliers, vendredi.

"Beaucoup de gens ont été étonnés de la sagesse des étudiants et se sont rendus compte qu'ils devraient [illegible] tenir compte de leur avis avant de prendre des décisions qui les impliquent. Les étudiants sont mieux disciplinés que les adultes pour participer à des débats comme ceux du colloque. Dans quelques années, ils apporteront des aspects positifs, à l'intérieur de la société, au changement nécessaire du système", disait M. Tousignant.

On n'en est pas pour autant prêt à accepter la participation réelle des étudiants dans l'administration scolaire: selon Robert Tousignant, les adultes l'accepteraient difficilement parce qu'ils ne sont [illegible] à écouter les autres, parce que, depuis [illegible] ans, ils savent mieux que les étudiants ce qui est bien pour eux. "Ils devraient [illegible] s'apercevoir que ce qu'ils ont pensé n'était pas si bon puisqu'ils en constatent eux-mêmes les résultats négatifs aujourd'hui!"

Les adultes de la région de Chambly ont maintenant une meilleure vision de la réalité, cependant, ils vont commencer leur apprentissage et la participation suivra ensuite. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs signalé aux organisateurs du colloque de cette année qu'on devrait recommencer l'expérience annuellement, moins longuement et sur un thème donné. Les citoyens de la région qui n'ont pas participé à l'événement cette année viendraient alors, parce qu'ils ont pu constater, par les autres, que l'expérience avait été valable.

Les employés

La Régionale scolaire de Chambly a été la première créée au Québec, et elle est la plus grosse. Les problèmes y ont plus d'acuité qu'ailleurs et la Régionale est écoutée du ministère de l'Education qui la considère encore comme une organisation pilote: c'est un peu le Québec en petit.

Par le colloque sur l'acte éducatif, on voulait, après 10 ans "d'efforts et d'espoirs frustrés", faire le point, et établir un bilan. Pour certains, ce fut la découverte qu'à Chambly, on a toutes les ressources éducatives nécessaires! L'objectif poursuivi était de provoquer le dialogue entre tous les agents de l'éducation. En temps ordinaire, on oublie dans ces discussions les étudiants et les employés de soutien et de bureau. On a vu que les étudiants avaient fait valoir leur présence.

La deuxième découverte du colloque, ce fut que les employés de soutien (surveillants, chauffeurs d'autobus, etc.) sont eux aussi des "agents de l'éducation". Ils connaissent souvent mieux que d'autres les problèmes humains de l'école parce que ceux-ci leur parlent plus volontiers et leur confient leurs problèmes.

Mais certains dirigeants scolaires veulent les empêcher de parler aux étudiants, de se faire appeler par leur prénom, d'être...tout simplement sympathiques et humains! "Ces gens ont participé au colloque à 100 p. 100 dans certaines écoles. Quand on leur fait réaliser qu'ils ne sont pas des robots, qu'ils font partie de ce système qui veut le bien de l'enfant, ils ne demandent pas mieux que d'apporter leur contribution. Ils veulent [illegible] qu'on reconnaisse leur bon sens", disait Robert Tousignant.

Les parents

Les commissaires d'écoles disaient la semaine dernière que quand il n'y a pas de problème dans les écoles les parents ne s'intéressent pas à la chose scolaire. M. Tousignant n'est pas d'accord: "Il y a plus de gens qui s'intéressent à l'éducation qu'il y en a qui sont prêts à perdre leur temps. On fait souvent venir les parents à l'école mais on ne sait pas quoi leur faire faire: ils ne sont pas documentés ni aidés. Au colloque, ils ont participé aux ateliers, ils étaient informés et ils savaient que ce qu'ils avaient à dire pouvait être utile. Avant de s'en prendre aux parents, il faudrait bien se dire que personne n'aime travailler quand on a l'impression que ça ne sert à rien." Les parents sont "pognés" par leur propre passé scolaire, malgré eux, et cela déteint sur leur façon de considérer l'éducation d'aujourd'hui: mais il n'est pas impossible qu'ils évoluent sous différentes influences: "Il faudrait presque faire du porte à porte pour les amener à participer et changer leur façon de voir les choses".

7 DEC. 1974

L'intervention scolaire en milieu défavorisé: des "cataplasmes"?

Le problème des écoles en milieux défavorisés divise les commissaires scolaires de Montréal depuis un certain temps déjà. L'opération "Renouveau" est souvent critiquée, mais aucune ville exote depuis quatre ans déjà, ses opposants trouvent difficilement le moyen de s'y attaquer.

Lors de la dernière réunion du Conseil scolaire de l'île de Montréal, cependant, les projets au secteur secondaire de la CECM et du PSBGM (Protestant School Board of Greater Montreal) en prenaient pour leur rhume. Qualifiés de "cataplasmes" par le comité chargé de les étudier et de recommander leur acceptation ou leur rejet au Conseil, on ne leur a pas voté les fonds suffisants pour qu'ils vivent.

Grâce au courage de ce comité de six commissaires (dont deux de la CECM et un du PSBGM), et à l'audace d'un fonctionnaire du Conseil, M. Claude Hébert, le procès des interventions des commissions scolaires en milieu défavorisé a pu enfin commencer. Et il s'agit vraiment d'un "procès", parce qu'on remet en cause, fondamentalement, ce qui préside à l'élaboration de ces projets d'intervention dans le milieu.

John Gardiner, du PSBGM, n'a pas mâché ses mots pour les qualifier: "Ces projets font la preuve, a-t-il dit, qu'on a à l'égard des milieux défavorisés une approche non pas innovatrice, mais assistancielle et de compensation". Le coordonnateur des projets dit "de rattrapage" au Conseil scolaire, M. Hébert, s'est refusé pour sa part à entériner les projets soumis parce que, a-t-il expliqué aux commissaires, ce faisant il se rendrait "complice d'une fumisterie".

Qu'est-ce que cette fumisterie? L'utilisation trop grossière de la théorie du pragmatisme. Il y a un problème de lecture au secondaire dans une école qu'on dit faire partie d'un milieu socio-économiquement faible? On n'en cherche pas d'abord les causes, mais on déclare illico que c'est à cause du milieu, qui est défavorisé, et du même coup, on songe à l'embauchage d'un professeur de rattrapage en lecture et à l'achat de dictionnaires supplémentaires!

Les commissaires opposés à cette attitude n'acceptent pas qu'on procède sans problématique d'ensemble, sans identification des problèmes véritables et de leurs causes, sans analyse des meilleures solutions possibles. Ils s'objectent au pragmatisme-à-tout-prix qui, s'il met fin pour un temps à la contestation et aux plaintes du milieu, ne solutionne absolument rien et maintient ces milieux dit "défavorisés" dans un état de dépendance.

C'est insultant

John Gardiner charriait peut-être un peu lorsqu'il disait: "Dans le temps de Marie-Antoinette, on leur disait: "Si vous n'avez pas de pain, mangez des gâteaux", aujourd'hui on leur dit: "Prenez l'Opération Renouveau", mais il voulait faire voir ainsi le vrai problème.

Le vrai problème, c'est qu'en milieu défavorisé on semble prendre pour acquis qu'une mesure spéciale est une solution, on agit non pas en fonction de la connaissance du milieu visé, mais en fonction de l'impression qu'on en a. "Cela n'est pas le fait d'une société égalitatrice", dit Gardiner. Il y a très souvent des problèmes de lecture au secondaire; c'est, dans une certaine mesure, un problème "normal" auquel on peut apporter une solution "normale" dans le cadre des activités régulières d'une commission scolaire.

Pourquoi donc, quand il s'agit d'un milieu dit défavorisé, faut-il employer une solution "anormale" ou spéciale? Cela fait de ces enfants, d'office, des "anormaux" et c'est insultant pour eux. Les commissaires qui défendent cette façon de voir répondent à cela "Oui, peut-être, mais les parents sont consultés et sont d'accord avec la solution proposée".

Forcément. Ils sont d'accord pour qu'on s'occupe de leurs enfants plus particulièrement; c'est le fait de tous les parents dans tous les milieux, défavorisés ou pas. Et comme on ne cherche pas avec eux à identifier les raisons des faiblesses scolaires de leurs enfants, ils prennent pour acquis ce que d'autres semblent prendre aussi pour acquis: qu'il n'y a que des solutions spéciales et à court terme à leurs problèmes.

Le problème

C'est ce que le commissaire Pierre Légaré, de la CECM, tentait de faire comprendre quand il disait: "Les parents ne sont pas consultés, ils sont informés". Et comment pourrait-il en être autrement quand ceux qui doivent en principe les consulter ne sont pas eux-mêmes au fait du problème dans ses causes profondes?

La carte de la pauvreté à Montréal, commandée par le Conseil scolaire, n'est même pas encore disponible; elle le sera dans quelques semaines seulement. Il faudra ensuite l'analyser, l'évaluer, en tirer des conclusions et alors on sera en mesure d'envisager des solutions alternatives.

En attendant, le comité dit "de rattrapage en milieux défavorisés" a jugé préférable de ne pas "s'embarquer" dans des projets. Il a préféré mettre de l'argent sur la recherche. Il n'a pas tort d'arrêter les frais d'une action dont on ignore en effet tout. "Le secondaire est un vaste problème, disait Claude Hébert, et en milieu défavorisé c'est un désastre. Allons-nous continuer à nous satisfaire de "cataplasmes"?"

Les parents auxquels on annonce que les projets offerts à leurs enfants n'iront pas finalement exactement [illegible] sont en accord avec des mesures de rattrapage immédiat qui leur semblent accroître [illegible]

LE DEVOIR 9 DEC 1974

Bilan d'une expérience

La CECM et les milieux défavorisés

par JEAN-MARC DUBREUIL, MICHEL GÉRIN-LAJOIE et PIERRE PICHÉ

École active ou répressive? A Montréal, cet automne, le débat a repris avec fracas. On se souvient, au début d'octobre, de la réunion des commissaires de la CECM, où M. Gaston Michaud a posé en termes énergiques le problème du rôle social de l'école: "Il faut", a-t-il dit," transformer l'école plutôt que les élèves, respecter leur rythme, leur langage, valoriser leur culture."

L'école, surtout en milieux défavorisés, est-elle mal engagée? On pense ici aux classes surpeuplées, aux abandons de cours, aux problèmes d'apprentissage et aux difficultés de comportement.

Par contre, existe-t-il des preuves concrètes que l'école progressive est maintenant parmi nous pour de bon? Y a-t-il des faits, des expériences en cours qui justifient l'espoir d'un épanouissement individuel et communautaire de l'élève?

De toute évidence, la vocation sociale de l'école est tributaire des politiques gouvernementales en vigueur, parfois de leurs lacunes. La décentralisation des commissions scolaires, l'autonomie de l'école publique, un ratio plus humain et la gestion participative demeurent encore à venir. En contre partie, l'enseignement des langues est mieux pourvu en magnétophones et en équipement audio-visuel.

Notre recherche se situe à un niveau plus concret. Nous interrogeons d'abord l'Opération Renouveau, puis nous entrons à l'école même en suivant les élèves à leurs cours d'activité physique. Nous visons l'élémentaire et le secondaire 1 et 2, en demeurant généralement à l'intérieur des limites de la région administrative 2 de la CECM, une étendue d'environ 4 (quatre) milles carrés dont le parc Lafontaine occupe le centre.

L'Opération Renouveau

L'Opération Renouveau en est à sa cinquième année. En septembre 1969, 8 écoles en tout ont participé à son plan d'octrois en matériel scolaire, en enseignants et en personnel parapédagogique.

En septembre 1974, le plan prévoit 20 écoles participantes dans la région 2 et 34 professeurs supplémentaires; pour l'ensemble des écoles françaises de la CECM, on prévoit 35 écoles participantes ou "désignées" et 55 professeurs supplémentaires; compte tenu des écoles anglaises catholiques, on a 43 écoles participantes et 65 enseignants rajoutés.

Les signataires de ce texte ont été engagés, à titre d'enseignants, dans les initiatives de la Commission des écoles catholiques de Montréal en vue de fournir aux enfants des milieux défavorisés des services scolaires mieux adaptés à leurs besoins. M. Michel Gérin-Lajoie a été professeur à la CECM dans la région 2, pendant cinq ans. MM. Jean-Marc Dubreuil et Pierre Piché sont animateurs en éducation physique, sport et plein air dans la région 2 de la CECM, le premier au secondaire, le second à l'élémentaire.

Le personnel parapédagogique se chiffre en tout à 44. Dans la région 2, l'Opération Renouveau paye 10 psycho-éducateurs, 4 psychologues, 6 travailleurs sociaux et 3 autres conseillers à plein temps. Ainsi, on peut distinguer à l'intérieur de l'O.R. un programme social et un programme scolaire. Le programme d'aide sociale se présente comme un prolongement de la division des Services spéciaux de la CECM.

Dans son programme d'aide scolaire, l'Opération Renouveau a mis l'accent sur les maternelles plein temps et les maternelles 4 ans (prématernelles). Les autres priorités sont: la récupération des sous-doués, la diminution du nombre d'élèves dans les classes surpeuplées en rajoutant des professeurs, l'amélioration de l'équipement sportif et musical, la caisse des sorties scolaires.

De toute évidence, le programme social est bienfaisant. Au plan scolaire, le système a l'avantage de la souplesse puisque les demandes proviennent normalement des écoles mêmes, soit la direction et les enseignants.

Les initiatives de l'Opération Renouveau sont prudentes; on tient compte des millions engloutis aux Etats-Unis en projets de réhabilitation communautaire avec des résultats souvent décevants. Par ailleurs, il est certain que l'intervention de l'Opération Renouveau s'intègre dans le fonctionnement général de la CECM. Si on désire évaluer cette dernière dans son rôle social, il faut bien tenir compte, outre les difficultés surmontées, du travail accompli dans l'ensemble: ouverture d'écoles nouvelles et mieux équipées, cafétérias scolaires à prix abordables, implantation du progrès continu.

Le dernier rapport annuel de la Commission scolaire fournit quelques renseignements. On a regroupé les élèves de l'élémentaire en sous-groupes de travail pour l'apprentissage des mathématiques et du français. Dans la région 2, 50% des élèves ont été ainsi regroupés.

Deux projets de recherche sont en marche, l'un sur le développement des enfants qui ont bénéficié des maternelles 4 ans, l'autre sur les caractéristiques du retard scolaire ou arriération pédagogique. On a ouvert un Centre psychopédagogique à l'école St-Louis qui dessert toute la région 2; on a de plus publié une étude sur la classification et la modification des comportements de l'élève.

Il paraît ainsi ressortir que le progrès continu et le regroupement des élèves à l'élémentaire sont l'instrument pédagogique privilégié par la CECM; si tel est le cas, le nombre des écoles élémentaires [illegible] ira en augmentant.

La CECM est manifestement préoccupée par le problème de la défavorisation. Il n'est pas exclu qu'elle apporte un concours précieux aux milieux défavorisés dans le réaménagement de l'équipement scolaire confié au Conseil scolaire de l'Ile. L'affectation des fonds importants qui seront mis en oeuvre au profit de ces milieux soulève des options sociales et pédagogiques importantes. Le débat est-il amorcé en termes suffisamment explicites?

L'activité physique

Nous abordons maintenant l'étude d'un secteur d'enseignement: l'activité physique. Toujours en demeurant à l'intérieur de la région 2, voyons quelques faits relatifs à l'éducation physique.

A l'élémentaire, on compte 20 professeurs spécialisés. Ils desservent, dans la même région, 24 écoles sur un total de 31. Les élèves ainsi rejoints ont une période d'une heure par semaine de cinq jours. Le ministère proposera sous peu 150 minutes par semaine aux commissions.

Six écoles élémentaires ont un gymnase moderne et une salle de douches: Champagnat, Champlain, Lambert-Closse, Laurier (1er cycle), St-Enfant-Jésus, St-Louis. Deux autres ont un gymnase. Ailleurs en province, les institutions élémentaires sont encore moins bien pourvues.

Six écoles profitent des arénas, permettant à une soixantaine d'élèves de patiner à chaque séance. Quant aux bains publics, douze écoles les utilisent.

L'activité parascolaire à l'élémentaire paraît réussie en juin 1974. Le tournoi de handball, à l'échelle de la région 2, a regroupé 500 participants au seul niveau du tournoi, qui a été précédé de rencontres interclasses. Une telle opération se prépare à la fois en cours régulier et en temps supplémentaire. Mentionnons aussi les rencontres d'athlétisme du parc Jarry et du parc Etienne Desmarteaux, le tournoi de minibasket, le camp de neige J.J. Olier et plusieurs autres réalisations. On sait déjà que l'Opération Renouveau a facilité l'équipement sportif des écoles.

Le niveau du Secondaire 1 et 2 nous semble le moment propice pour intensifier l'apprentissage des activités de mouvement à l'école: c'est l'adolescence active et entreprenante.

Dans la région 2, les polyvalentes Emile Nelligan et Jeanne-Mance, ainsi que 6 écoles secondaires, accueillent les élèves de ce niveau. Ils ont un régime obligatoire d'éducation physique de deux périodes d'une heure par semaine de 7 jours, soit une moyenne d'une heure et demie par semaine de cinq jours.

Sur l'ensemble de son territoire, la CECM offre en Secondaire 2 un cours à option en éducation physique dans 12 polyvalentes: c'est le cours 23, à raison de 5 périodes par semaine de 7 jours. Ce cours est populaire auprès des jeunes. Dans la région 2, seule la polyvalente E. Nelligan l'offre à sa clientèle scolaire, mais à une trentaine d'élèves seulement. En pratique, l'insuffisance de l'équipement sportif ne permet pas d'offrir le cours 23 à la clientèle scolaire de la région 2.

Trois institutions utilisent les arénas, et trois, les piscines: il s'agit, dans ce cas-ci, des voies pratiques. Deux écoles secondaires n'ont aucun plateau suffisant à offrir aux élèves et dirigent ces derniers, l'une, au Palro Le Prévost, l'autre, au Centre St-Denis. Les élèves qui sont formés [illegible] à l'usage collectif de la douche sont souvent réfractaires. Par contre, les tout jeunes, dans les écoles élémentaires équipées, les utilisent spontanément, après parfois, un peu d'encouragement.

Donc, l'horaire régulier: six heures par mois, six heures où tout un chacun saute, souffle et s'étire.

L'éducateur physique divise l'activité parascolaire en sport intra-mural et en sport inter-écoles. L'intra a été actif dans quelques institutions. A l'inter, on relève une ligue de handball et une rencontre d'athlétisme regroupant chacune trois écoles secondaires. Le sport inter est plus actif au 2e cycle.

Le concours de la Ville

La Ville de Montréal ne reste pas inactive dans le sport et les loisirs, surtout depuis deux ans. Dans le secteur de la région 2, la Division des loisirs loue 6 sous-sols d'églises et 2 gymnases d'écoles secondaires, aux Loisirs, il y a un moniteur de district, 7 animateurs à plein temps et des bénévoles. La Division des sports utilise du lundi au jeudi la palestre d'E. Nelligan, et les vendredi et samedi les gymnases et les palestres d'E. Nelligan et Pierre-Dupuy, le soir bien entendu. A Montréal, il y aurait plus de 1000 équipes de hockey et quelque 800 clubs de baseball.

Mais revenons au programme scolaire. Le progrès continu constitue l'une des priorités de la CECM, il est impérieux d'introduire cette dimension dans l'apprentissage de l'éducation physique à l'école.

Un régime de progrès continu, en activité physique, c'est un professeur spécialisé dans chaque école élémentaire.

Au premier cycle du secondaire, favoriser le progrès continu en activités de mouvement, c'est tenir compte du rythme individuel, c'est généraliser des cours à option; c'est aussi offrir des plateaux en nombre suffisant à chaque institution, pour l'avenir, c'est assouplir le régime des activités intégrées et aménager un horaire de libre participation.

Dans la région 2 de la CECM, le nombre des plateaux est-il suffisant? Nous ne le croyons pas. Il est toutefois malaisé de répondre catégoriquement. Là comme ailleurs, les ressources humaines importent autant que le matériel physique. Ainsi, l'école Le Plateau, avec un seul gymnase, a su se donner un horaire fourni d'activités intra-murales. Si les organismes publics concernés font des prévisions à courte vue, l'équipement collectif ne suffira plus aux besoins normaux. Dans le territoire de la région 2, plusieurs bains publics sont peu spacieux, les arénas sont rares, les Centre Immaculée-Conception inclus.

L'activité intégrée à l'horaire fait à Montréal une percée timide. On réclame déjà le jumelage des périodes pour avoir la possibilité de mener à bien des travaux intéressants.

L'activité de libre participation, c'est l'éducateur physique qui invite les plus lents à des sessions matinales de conditionnement, c'est l'animation dans toute sa variété, c'est l'école ouverte à l'élève, au public, c'est l'école communautaire.

On souhaite simplement que les jeunes trouvent à l'école entrain et camaraderie.

Des questions au ministre Cloutier

M. François Cloutier
Ministère de l'Education
Gouvernement du Québec
Québec, P.Q.

Monsieur le Ministre Cloutier,

Nous avons fait connaissance avec vous alors qu'à la Radio d'Etat vous animiez, en compagnie de Colette Devlin, la populaire et intéressante émission "Un HOMME vous écoute." Comme base pour nous former une opinion à votre endroit, nous n'avions que le timbre sympathique de votre voix, la simplicité alliée à la justesse de vos réponses. Vous étiez ce qu'il était convenu d'appeler dans le temps un homme de "bon sens".

Il faut croire que la psychiatrie mène à tout à condition d'en sortir puisqu'un bon jour nous vous avons retrouvé candidat, puis député, puis Ministre au sein du Parti Libéral. Misant sur vos capacités, on ne vous a pas confié un vulgaire ministère qui laisse son Ministre quiet et tranquille. Eh! non, le Ministère de l'Education alors en pleine réforme vous fut confié. Encore un peu et l'envie nous prit d'aller vous applaudir sur la place publique tant notre confiance était grande. Il semblait y avoir chez vous tellement d'aptitudes à écouter, à comprendre puis à solutionner d'après votre formation traditionnelle et professionnelle que nous nous sommes dit: L'Education de nos enfants — la génération de demain — est entre bonnes mains. Malheureusement, monsieur Cloutier, nous sommes déçues et c'est là le motif de notre intrusion, quitte à prendre quelques minutes de votre si précieux temps, et vous devez savoir plus que quiconque ce que peut ressentir une personne déçue...et l'ensemble d'une population donc...!

Voici quelques questions — auxquelles nous espérons une réponse — qui reflètent les inquiétudes d'une Province en plein réveil qui passera à l'état d'alerte si vous n'envisagez pas de solutions à court terme:

— Quels ont été vos critères d'études et de formation pour arriver à occuper le poste qui est vôtre actuellement?

— Pourquoi tout renier du traditionnel — qui avait ses faiblesses — mais qui a préparé l'élite d'aujourd'hui?

— Pourquoi avez-vous dépersonnalisé nos écoles au point de laisser croire que nos enfants sont des universitaires innés?

— Pourquoi n'y aurait-il pas possibilité d'humaniser ce qui est devenu tellement stéréotypé?

— Pourquoi vous acharner à vouloir installer chez nous ce qui a échoué aux Etats-Unis et en Russie il y a fort longtemps?

— Pourquoi tenter de nous faire croire qu'un enfant est apte à fonctionner dans un milieu scolaire presqu'en naissant pour ensuite couper le cours primaire d'une septième année essentielle?

— Pourquoi exiger de nos "enfants — adolescents" qu'ils se conduisent comme des adultes expérimentés et matures?

— Sur quoi seront étayés les jugements de nos futurs chefs de file alors que les connaissances générales et vastes sont si peu approfondies?

— L'enseignement du français et des mathématiques ne demeure-t-il pas primordial, pourquoi n'y pas consacrer plus de temps en éliminant les périodes dites libres, les matières de moindre importance?

— Pourquoi avoir banni de la direction de nos écoles les spécialisés et par spécialisés nous entendons les religieux, religieuses, ceux qui avaient la vocation...?

— Pourquoi avoir écarté discrètement mais sûrement l'enseignement religieux, la catéchèse a du bon mais même à quoi dans une province dite catholique comme la nôtre?

— Comment un enfant de 12-13 ans peut-il fonctionner dans un cours à options alors qu'il est encore à l'âge où on doit lui indiquer ce qui est le meilleur pour lui?

— Que pensez-vous de nos "beaux édifices" où s'entassent chaque jour nos enfants comme des numéros dans une boîte de tirage?

— Que pensez-vous du fonctionnement, des progrès scolaires, des résultats obtenus dans ces vastes boîtes trop coûteuses?

— Quelles sont les sources de formation des professeurs alors que la plupart brillent par leur incompétence et leur manque d'intérêt au travail?

— Pourquoi les parents ne commencent-ils qu'à être écoutés dans leurs revendications, pourtant on a toujours exigé qu'ils paient la note — et ce fut toujours fait?

— Les Directions d'Ecole Primaire, Secondaire ou CEGEP sont-elles toujours à appuyer sans réserves? (cf: Déclarations de la Direction de l'Ecole Auclair.

— Que pensez-vous justement de la situation à l'Ecole Auclair? La Pédagogie Moderne, c'est quoi? ça donne quoi???

— Est-ce que l'on n'a pas délaissé trop à votre goût la qualité de l'enseignement sous les prétextes les plus divers?

— Et le relâchement dans la discipline — cette absence de discipline même — tout ce laisser-aller c'est la faute d'un système auquel vous ne devriez pas être étranger! Que pouvez-vous contrôler?

— Que pensez-vous de cette liberté de tout faire, tout dire, tout voir, tout détruire?

— A quand le respect des êtres et des choses si l'école doit détruire ce que le foyer édifie contre vents et marées — où allons-nous??

— Ces volumes coûteux qui nécessitent des rapiéçeurs à plein temps pour les tenir à l'ordre et utilisables d'une année à l'autre, ne croyez-vous pas que si l'exemple était donné en haut lieu, les frais pourraient sensiblement diminuer? Quel gaspillage!!!

— Et puis le CEGEP c'est quoi? ça conduit où? pour déboucher sur quoi??

— Vos orienteurs payés à prix fort ne sont-ils pas là simplement pour combler les vides de certaines options moins populaires avec le résultat qu'après avoir dépensé du temps, de l'argent et des énergies nos enfants-adultes se trouvent désorientés et vis-à-vis de rien?

— Vous parlez du système de Prêts et Bourses aux niveaux supérieurs, ça vous dit quoi????

— Monsieur Cloutier, comment accepter la situation actuelle de l'enseignement???

— Où sont les compétences dans votre Ministère?

— Qu'attendez-vous pour bouger positivement?

— Serons-nous longtemps victimes d'un système d'Education qui se cherche et pour lequel nos enfants servent de cobayes?

— Que penseriez-vous d'un retour progressif au traditionnel revu - corrigé - amélioré - augmenté et adapté....?????

Monsieur le Ministre, nous savons que vous ne pouvez tout contrôler seul, c'est impensable, mais vos adjoints et leurs subalternes jusqu'au dernier des protégés de la hiérarchie, est-ce qu'ils sont là dans le but de gagner leur pitance ou s'ils ont vraiment à coeur le bien-être de la collectivité (ne faut-il pas parfois chercher le mal à sa racine) en l'occurrence toute la génération de demain et les éléments de la génération en place...????

Le Ministère de l'Education tâtonne depuis dix ans et n'a récolté que de piètres résultats, il est urgent de passer à l'action et c'est ce que nous attendons de son Ministre et de ses Aides.

Merci de nous avoir lues, nous vous savons très ouvert quoiqu'un peu dépassé, mais comme vous sauriez le dire vous-même "il n'est jamais trop tard pour se reprendre".

Bien respectueusement à vous,

Marie Laflamme
Ecol. Ste-Marthe,
Thetford-Mines.

Yolande Lecours
(pres. Comité d'Ecole
East Broughton, Cté Beauce.

Madeleine Martineau
Rue Marceux,
Thetford-Mines.

LA VRILLUTTE

17 DEC 1974

Messieurs les commissaires

Messieurs les Commissaires,
895 sud, rue Bowen,
Sherbrooke, P. Qué.
Messieurs,

Face à une nouvelle orientation des arrondissements scolaires, en vue d'une meilleure répartition de la clientèle, nous nous objectons en vous énumérant les considérations suivantes:

— attendu que nous sommes tous citoyens à part entière;
— attendu que nous payons tous des taxes et qu'avec celles-ci nous faisons fonctionner nos écoles;
— attendu que nous sommes un peuple démocratique;
— attendu que nous avons droit à notre pleine liberté et qu'à partir de ce moment nous serons brimés;
— attendu que nos enfants ont droit à une pédagogie que choisissent leurs parents;
— attendu que nos enfants ont droit de continuer dans la ligne de pédagogie déjà commencée;
— attendu que dans ce style de fonctionnement nos enfants sont considérés comme des numéros au service du système;
— attendu qu'une certaine clientèle restera favorisée, ex.: les classes d'art à l'École Sacré-Coeur;
— attendue qu'une certaine clientèle restera défavorisée, à savoir le transport de nos enfants perturbés, retardés, dans différentes classes spéciales;
— attendu que les enseignants auront à s'adapter à de nouveaux milieux, à un nouvel esprit, à une nouvelle préparation;
— vu l'insécurité qu'un tel projet engendre dans un milieu dit éducatif et "milieu de vie";
— attendu que "l'école-bâtiment" passe avant "l'école-milieu de vie";
— attendu que "l'école-administration" passe avant l'enfant "centre de la pédagogie";
— attendu que l'organisation de ces arrondissements désorganise la cellule paroissiale;
— attendu que la continuité et la poursuite de certaines expériences commencées dans plusieurs écoles ne pourront continuer faute de ressources;
— attendu qu'en appliquant ce nouveau système, la Commission obéit à la lettre et d'une façon aveugle aux recommandations des Économistes "technocrates" du Ministère qui ne considèrent pas du tout l'être humain qu'est l'enfant;
— attendu que le facteur administration et organisation passe avant le facteur pédagogie et éducation;
— attendu que les priorités de la Commission portent non sur les enfants mais sur les normes à rencontrer;
— attendu que si le principe des arrondissements scolaires est adopté, des réadaptations constantes devront suivre et par voie de conséquence des élèves de plus devront être déménagés;
— attendu que le bassin de population de l'école Eymard est très limité;
— attendu qu'environ 40% de la population écolière d'Eymard provient de l'extérieur (Beauvoir excepté);
— attendu que l'arrondissement de Eymard ne semble pas offrir d'espoir pour une recrudescence d'élèves;
— attendu que l'école fonctionne bien actuellement avec sa population présente;
— à ce moment-ci devrons-nous sacrifier nos libertés, nos valeurs premières pour servir le dieu de l'efficacité, du rencement et de l'organisation?
— à qui devrons-nous recourir pour avoir la compétence en matière d'éducation; à nos Commissaires, aux économistes du Ministère?
— Pourquoi tous ces bouleversements à la grandeur de la ville, alors qu'il n'y aurait que certains secteurs touchés?
— Pourquoi insécuriser toute une population qui ne demande qu'à coopérer aux projets sensés?

C'est dans ces phrases que nous, citoyens et parents, nous vous faisons part de notre désapprobation face à votre projet d'une nouvelle délimitation des arrondissements; notre désapprobation est encore plus grande lorsque nous considérons le caractère obligatoire de ce nouveau système.

Le Comité de l'Ecole Eymard

17 DEC. 1974

À propos d'un colloque sur l'éducation

Le problème majeur de l'école est que tout le monde s'y sent malheureux

par Robert Larin
professeur, secondaire I

La Commission Scolaire Régionale de Chambly, dans un grand mouvement de consultation, organise un colloque sur l'acte éducatif. Il est cependant paradoxal qu'elle impose ce colloque en évitant de faire preuve de consultation. La Régionale chercherait-elle à propager une fausse image d'elle-même? Quoi qu'il en soit, j'admire cette volonté de consultation. Mais je n'y crois pas. Combien de faits précis pourrais-je évoquer? Depuis septembre, je n'ai eu affaire aux autorités de la Régionale qu'à deux reprises et chaque fois la déception fut grande. Quant j'ai voulu savoir pourquoi la Régionale me faisait faire un travail pour lequel je ne suis pas qualifié et pourquoi elle m'empêchait de travailler dans le domaine de ma compétence, la personne qu'on m'a désignée comme étant la responsable, n'a consenti qu'à téléphoner à la directrice de mon école. Cela confirmait mon impression d'être un pion qu'on case quelque part et qu'on refuse d'entendre. Plus tard, quand j'ai postulé un poste de chef de groupe, on m'a accordé une entrevue devant plusieurs administrateurs, qui, dans leur mutisme, ont consenti à m'écouter et qui n'ont jamais eu la considération de m'informer du rejet de ma candidature (du moins, c'est ce que je conclus).

Passons outre. Revenons au colloque. La Régionale a cru bon, selon son habitude, d'imposer un programme qui, évidemment, n'aborde pas les problèmes de fond. Le problème majeur de l'école, problème qui sous-tend tous les autres, est que tout le monde s'y sent malheureux et qu'en définitive, on dépense beaucoup de temps à apprendre peu de chose. De jour en jour, il apparaît de plus en plus évident que la société ne se maintient que par des formes de plus en plus subtiles de répression. Aussi, l'école me paraît davantage être une école de frustration qu'un lieu d'éducation.

N'insistons pas sur le manque de l'école à respecter la façon d'être des élèves. Piaget, par exemple, a dénoncé l'erreur de faire faire des mathématiques modernes aux élèves du premier cycle du secondaire qui n'ont pas encore acquis les schèmes d'assimilation nécessaire à leur compréhension. Les pôles sont renversés. L'école, loin de répondre aux besoins de l'enfant, a pour fonction d'adapter celui-ci aux besoins de la société. On évite soigneusement à l'élève toute confrontation avec un univers à sa portée. On lui enseigne la biologie et la théorie des ensembles parce que la société a besoin de biologistes et d'informaticiens. On évite d'enseigner l'histoire parce que cela risquerait de lui faire comprendre sa situation socio-politique et risquerait surtout de développer son goût de liberté. Pourquoi, devant les faits, l'école n'admet-elle pas son incapacité à faire apprendre l'anglais et pourquoi ne s'interroge-t-elle pas devant le fait qu'un individu motivé peut apprendre cette langue en quelques semaines? A-t-on jamais pensé aussi que l'état déplorable du français à l'école pourrait être imputé à la mauvaise qualité des différentes grammaires utilisées et au fait que les élèves, à l'âge qu'ils ont, ne sont pas encore prêts à appréhender la grammaire telle qu'elle leur est enseignée. On dira que le bon professeur est celui qui parvient malgré tout à faire apprendre sa matière. Mais combien y parviennent réellement?

Certes, être bon professeur, c'est rendre les élèves heureux d'avoir fait quelque chose. Mais je ne souscris pas aux moyens qu'utilisera ce bon professeur pour atteindre cet objectif. C'est d'ailleurs pour cette raison que je serai toujours un mauvais professeur!

La crainte de la nature

Afin de maintenir l'homme sous sa domination, la société capitaliste met tout en œuvre pour lui prouver que la liberté entraîne l'anarchie. Un monde où tous auraient des droits et où chacun conviendrait du respect des droits d'autrui, c'est-à-dire un monde établi sur la confiance mutuelle semble utopique. La société a réussi à empêcher l'homme d'avoir confiance en la nature humaine.

Plutôt que de promouvoir cette possibilité, la société préfère valoriser la notion de devoir et instaure une morale autoritaire sinon punitive. L'ordre social est fermement établi sur les droits des plus forts et sur les devoirs imposés aux autres. Le professeur est un rouage important du système. C'est à lui que revient la tâche de propager la connaissance et de retransmettre les valeurs admises. Porte-parole de la société adulte, le professeur, dans sa classe, est celui qui a le droit du plus fort. Bien sûr, il renonce à se prévaloir ouvertement de ce droit mais la qualité de son enseignement est proportionnelle à l'autorité qu'il affirme et qu'il sait imposer par sa présence. Malheureusement, enseigner, c'est faire acte d'autorité et je ne me sens pas sincère avec moi-même quand la situation m'oblige à être autoritaire. Le professeur, parce qu'il est adulte et parce que la société l'a chargé d'une mission prestigieuse,

croit avoir une autorité parfaitement légitime sur ses élèves. L'école doit cesser d'abuser de son autorité et doit respecter les droits de l'élève y compris son droit de rêver durant les cours et même son droit à ne rien faire. Le bon professeur, à cause de l'éducation qu'il a lui-même reçue, accorde quelques droits à ses élèves mais préfère croire que ceux-ci ont des devoirs, en particulier celui d'apprendre et celui de ne pas nuire à ses compagnons. Un enseignement où la notion de devoir serait exclue et où le professeur se verrait comme l'égal de chacun de ses élèves, paraît impensable.

Des élèves frustrés

Certains me taxeront d'anarchiste; moi, je les traiterai de fascistes! L'école, et la société en général, faute de confiance en l'homme, adopte la pédagogie des devoirs et instaure un régime qui nie la liberté de l'individu d'âge scolaire. Pour ma part, j'opte pour les droits. Je mise sur le sens de la responsabilité. Mais les faits me donnent tort parce que les élèves ne sont pas habitués à la liberté (ils sont trop jeunes, dit-on). Ils sont maintenus dans un état de frustration parce que leurs droits sont quotidiennement niés. C'est pour cela que je suis mauvais professeur; je suis incapable d'imposer la discipline qui les maintiendrait dans leur frustration. Je respecte l'enfant; j'admire son droit à être marginal et j'envie ceux que l'école et la société n'ont pas encore réussi à modeler. En classe, j'essaie de créer un climat de liberté où chacun serait conscient de ses droits et de ceux des autres. Mais je dois avouer que je réussis mal parce que je me sens seul dans le combat et parce que ma tâche d'enseignant me paraît souvent inconciliable. C'est pourquoi je me retrouve fréquemment dans une situation où les circonstances me poussent à adopter une attitude contraire à ma façon de penser. Il y a aussi le fait que certains élèves (ceux qu'on appelle les bons élèves) se sont tellement adaptés à l'école qu'ils souhaitent avoir des professeurs encore plus sévères. Le bon professeur a alors atteint son but; ses élèves sont conditionnés au point de désirer accomplir les devoirs que l'autorité leur imposera.

On objectera qu'un enseignement où la notion de devoir serait exclue est impossible. Je crois, pour ma part, que la classe est apte à comprendre que la vie en société implique des conventions négociables. Malheureusement, les élèves n'ont jamais été habitués à être consultés de façon démocratique et réelle. Les adultes ont toujours cru avoir le droit de décision et d'imposition. Dans un groupe qui a la réputation d'être difficile, j'ai négocié avec les élèves des ententes dans un cadre où je n'ai rien imposé et où les élèves ont senti, je crois, que j'avais un respect "adulte" pour eux. Cela donne déjà des premiers résultats mais les élèves sont tellement peu habitués à ce genre de vie communautaire, qu'il arrive encore que les classes de mathématique soient des périodes de défoulement. J'ai bon espoir cependant que cela se produise de moins en moins fréquemment. Qu'on me laisse au moins cet espoir car les risques d'échec sont immenses.

J'ai entendu trop de choses sans réagir parce que je savais la cause perdue. Il fallait enfin que je me valorise parce que jour après jour, je me sens dévalorisé devant un confrère qui affirme sa capacité à imposer le silence et qui sait rendre sa classe attentive à ce qu'il a à leur apprendre. Je me sens dévalorisé devant celui qui fait en sorte que ses élèves apprennent bien et travaillent beaucoup. Je me sens dévalorisé devant le professeur qui parvient à imposer sa façon de voir aux élèves. Bref, je me sens dévalorisé devant celui qui enseigne bien. Je me sens dévalorisé devant ces bons professeurs qui, au dire de plusieurs, ne sont pas assez nombreux. Je me sens dévalorisé parce que je ne correspond pas au portrait-type du bon professeur. Je me sens frustré parce que je n'ai jamais osé dire qu'être bon professeur, dans mon esprit et j'ai peut-être tort, c'est jouer le jeu de la société aliénante. Bien enseigner, dans ma pensée, c'est comme remplir des cruches ou programmer des ordinateurs. Être bon professeur, c'est être un producteur universel d'éducation dont les élèves sont les consommateurs. Et ce qui me décourage, c'est qu'étant mauvais professeur, je suis hélas condamné à l'être tout ma vie!

Voilà. Je suis défoulé. J'ai fini d'être méchant et je sais qu'on ne m'en tiendra pas rigueur parce que je me permets d'être méchant qu'avec ceux que j'estime.

Robert Larin,
Professeur, secondaire I

17 JAN 1975

L'école impose sa culture bourgeoise aux étudiants des milieux défavorisés — le commissaire Michaud

par [illegible] RAVEAU

"La [illegible] est contrôlée de telle façon que la petite minorité au pouvoir a la capacité de décider que sa culture doit être la culture de tous... Le monopole culturel devient le principal ennemi de l'égalité des chances en éducation. C'est lui qu'il faut attaquer si l'on ne se contente pas que de mots et si l'on veut un changement réel."

Le rattrapage en milieu défavorisé [illegible], Renouveau, l'égalité des chances en éducation, autant de vocables qui recouvrent un même objectif: le commissaire Gaston Michaud n'y voit pour sa part qu'une idéologie de Saint-Vincent-de-Paul adaptée au milieu scolaire qui, concrètement, fait des [illegible] des milieux défavorisés des immigrants à l'école de leur quartier.

Cette critique assez vive des modes d'intervention actuellement pratiqués pour assurer l'égalité des chances à ceux dont on dit qu'ils n'en ont pas, le commissaire l'a faite au cours d'une conférence de presse, hier après-midi.

La CECM à huis clos

C'est intentionnellement qu'il a convoqué les journaux au moment où la Commission des écoles catholiques de Montréal tenait elle [illegible] journée d'étude sur le même sujet. Mais au seul [illegible] des cadres et des commissaires, le tout étant à huis clos.

Or, le commissaire Michaud estime que le problème est public et qu'une des façons de le régler, c'est qu'on en [illegible]. [illegible] que l'Opération Renouveau de la CECM (13 millions par an) est payée avec l'argent du public. Enfin, au moins 20 p. cent de la population est touchée directement par cette opération qui recouvre des enjeux qui la dépassent de beaucoup.

Le sujet est d'autant plus important qu'il s'agit d'une priorité du Conseil scolaire de l'île de Montréal. Mais là comme à la CECM, on semble [illegible] pour une [illegible] en [illegible] de l'opération.

Jusqu'ici, on a surtout misé sur l'amélioration et l'augmentation des services aux écoles de milieux défavorisés. Le commissaire Michaud [illegible], et d'autres [illegible], [illegible].

"La solution au problème, c'est que l'étudiant d'un milieu donné aille jusqu'au bout de sa culture propre, qu'il se serve de l'école pour approfondir et articuler les connaissances qu'il a déjà, pour mieux connaître son milieu, l'apprécier et l'améliorer."

Le commissaire Pierre Lécaré, qui avait quitté ses collègues de la CECM pour se déclarer d'accord avec l'optique de M. Michaud, se dit quant à lui optimiste sur le cheminement des responsables. On se rendrait de plus en plus compte que ce n'est pas tant [illegible] des [illegible] des ré[illegible] tout [illegible] Gauthier, du [illegible] et du Conseil scolaire, qui assistait à la conférence de presse.

Pour le [illegible] l'école des pauvres même "[illegible]" de travailleurs sociaux, de pré-maternelles, de suppléments alimentaires, de matériel supplémentaires, restera toujours pour les enfants qui les fréquentent, "l'école des autres".

Aux États-Unis, l'Opération Head Start a coûté dix ans d'efforts et plusieurs milliards sans apporter de résultats. A Montréal, dans la région 11, le directeur de la région y trouverait quelque 30 p. cent d'élèves dans la voie allégée. A Émile-Nelligan, il y a eu l'an dernier 25 p. cent de drop-outs et 20 p. cent d'absentéisme.

Le commissaire Michaud s'indigne des "troubles d'apprentissage" des "enfants inadaptés" qui foisonnent dans les quartiers défavorisés. Si on les soumettait à d'autres critères d'évaluation, à d'autres tests, plus appropriées à leurs valeurs, moins axés sur le vocabulaire, la pensée abstraite, ils se classeraient autrement. Mais les tests sont faits pour d'autres...

Il est peut-être révoltant, mais nullement surprenant dans la perspective du commissaire Michaud, de constater que la courbe du succès scolaire suit la courbe des salaires!

Selon lui, les écoles désignées peuvent devenir de vastes maternelles prolongées où les enfants apprennent en somme peu de choses parce qu'on n'attend pas grand-chose d'eux, mais où ils se sentent bien, où on les choie et les protège.

Et l'enfant se retrouve au secondaire complètement démuni, mûr pour l'absentéisme, les échecs, la voie allégée, le professionnel court, le drop-out et le cheap labor.

Car le commissaire Michaud n'exclut pas que l'opération soit menée tant par le cynisme et le calcul que par l'ignorance, la bonne conscience et les préjugés, selon les paliers où l'on se place.

Et dans une perspective de reproduction des classes de la société, une telle intervention ne peut que maintenir le "cheap labor."

"Il n'y a pas de possibilité pour l'égalité des chances en éducation tant que l'on parlera de rattrapage. Pour les adultes comme pour les enfants, l'éducation ici sera un apprentissage de la différence..."

La Presse 22 JAN 1975

Une mentalité de Saint-Vincent-de-Paul appliquée à un renouveau en éducation

JAS Merc Michaud — intro La Commission des écoles catholiques de Montréal poursuit actuellement l'Opération Renouveau, destinée au rattrapage des enfants issus de milieux défavorisés. Le commissaire Gaston Michaud a refusé de prendre part à une rencontre tenue la semaine dernière à la CECM dans le cadre de cette opération. Il n'est pas d'accord avec l'approche globale de la CECM à l'égard de ce problème du "rattrapage" et il s'en explique dans une série de deux articles dont voici le premier.

par Gaston MICHAUD
Collaboration spéciale

IL N'EST présentement aucun responsable en éducation qui n'ait quelque part dans ses priorités l'objectif de l'égalité des chances en éducation. Et l'on est même prêt à payer assez cher pour mettre en place cette priorité. Aux Etats-Unis, par exemple, l'opération Head Start a nécessité dix ans d'efforts et coûté plusieurs milliards. Ici, à la CECM, $3,000,000 sont dépensés chaque année depuis cinq ans. Or, l'évaluation de l'opération américaine a montré que les résultats en étaient à peu près nuls. Pis encore, selon un haut fonctionnaire de la CECM, dans aucun pays occidental cet objectif de l'égalité des chances n'a eu quelque succès.

Chez nous, à Montréal, certains chiffres font état d'une situation alarmante. Malgré une soi-disant démocratisation de l'éducation, 3% de la population, i.e. la petite partie la plus riche, donne encore 75% de la population universitaire. Dans la région II (qui est le quartier où nous sommes) le directeur de région a affirmé qu'il y avait aux alentours de 82% de la population du secondaire en allégé. A Emile-Nelligan, l'an dernier, il y eut près de 25% de drop-out en plus d'un bon 25% d'absentéisme. L'an dernier, à la même école, 56 finissantes ont fait une demande pour le cégep et de ce nombre, seulement 28 furent acceptées, soit 68%, alors que le taux des élèves acceptées à la CECM s'élève à 92%. Disons enfin que la région II a un nombre d'élèves au secondaire supérieur à celui de la région V et qu'en juin 74 la région V a envoyé au cegep 1858 étudiants et la région II 519.

Des "défavorisés"

Devant ces chiffres invraisemblables mais réels, nous ne pouvons échapper au dilemme: ou les enfants d'ici sont moins intelligents qu'ailleurs, ou on s'y prend mal avec eux. Peu de gens, surtout parmi les politiciens et les pédagogues, osent dire ouvertement que les enfants des milieux exploités sont moins intelligents que ceux d'ailleurs. Et pourtant, dans la pratique, on se comporte comme si ces enfants étaient vraiment moins intelligents.

On affirme qu'ils ont des troubles d'apprentissage, on place leurs écoles en cadres inadaptés sous les bons soins des services spéciaux et l'on fait du rattrapage parce qu'ils sont défavorisés. Le milieu est corrompu, à ce qu'on dit, ignorant, pauvre, refusé sur lui-même, sans ambition, et, comme le prétend un rapport présenté à l'école Emile-Nelligan, "on n'y voit que des querelles, des disputes, du désordre, de la vengeance et des monstruosités." Dans ce rapport, on lit aussi cette phrase incroyable qui exprime bien l'attitude que l'on a envers le milieu: "Il ne faut jamais oublier que pour remplir une tasse de thé, il faut placer la théière plus haut que la tasse."

L'apprentissage du mépris

Alors on va chercher dans le milieu les enfants en plus bas âge possible pour ne pas que l'influence mauvaise dure trop longtemps, maternelle, pré-maternelle, on fournit de la nourriture aux enfants à l'école parce que les parents ne le font pas, on met plus de professeurs, plus de travailleurs sociaux, plus de psychologues, plus d'infirmières, etc.

Un principal d'une école du milieu, un homme issu du milieu, en arrive à dire que lui s'en est sorti mais qu'il n'y a pas grand-chose à faire avec ces gens-là. Et dans plusieurs écoles j'ai entendu des éducateurs affirmer qu'ils travaillaient pour en sauver quelques-uns.

Ils ne réalisent peut-être pas que certains s'en sortent effectivement, qu'ils deviennent des gens riches, des gens bien, selon leurs critères à eux, mais que dans le processus, les autres apprennent à se mépriser et à mépriser leur milieu, qu'ils se retrouvent en allégé, deviennent drop-out, mûrs pour le cheap labor.

Voici les termes officiels de la CECM pour traduire la mise en œuvre des objectifs de l'Opération Renouveau: a) En faire une priorité; b) meilleurs services et étroite collaboration entre ces services; c) coordination des ressources; d) pression sur le ministère de l'Education afin d'obtenir des octrois "pour cette catégorie" d'en-

fants inadaptés; e) désignation d'un certain nombre d'écoles; f) expansion des services aux étudiants; g) prématernelles; h) formation plus poussée des enseignants et principaux; i) appuis sur la recherche; j) bilans de santé; k) supplément alimentaire; l) équipements scolaires; m) acquisition de matériel supplémentaire; n) classe de diagnostic.

J'ai pris le soin de noter tous les articles du programme pour bien signifier que ce n'est pas l'imagination qui manque pour ajouter des plus et des améliorations aux ressources déjà existantes.

Destination "cheap labor"

Et pourtant, à aucun endroit on n'ose se poser un vrai pourquoi, un pourquoi qui aille chercher le fond du problème. **Pour le *moment*, on ne tente que d'*améliorer* un système fait pour d'autres.** Un peu comme si quelqu'un voulait aller à Québec et qu'on l'orientait sur l'Abitibi. Comme le type se rend bien compte qu'il ne route pas dans la bonne direction, on le console en grossissant sa voiture. Pendant que le chauffeur (principaux-professeurs-parents) s'amuse avec la voiture, les étudiants sont toujours sur la mauvaise route et ils se retrouvent comme de raison en allégé, drop-out, mûrs pour le cheap labor.

Les donateurs de la grosse voiture, eux, ruminent avec satisfaction leur sentiment de grandeur d'âme et de générosité. Image typique d'une idéologie de Saint-Vincent-de Paul adaptée au milieu scolaire. J'ai revu cette image au conseil de l'île quand une institutrice anglophone suppliait avec tout le pathétique possible: "Please, for God sake, please help these poor children." Et l'on sentait que plusieurs commissaires n'avaient pas la larme très loin.

Un vote subversif

Il n'y a pas de pathétique là-dedans. Il n'y a **pas de place pour la pitié là-dedans.** Les sentiments qui animent l'opération sont, selon les endroits où on se retrouve, le cynisme, le calcul, l'ignorance, la bonne conscience et les préjugés. Car tout le monde sait très bien que les enfants d'ici ne sont pas moins intelligents que les autres. Alors pourquoi persiste-t-on à nous jouer le coup de la grosse voiture? Je dis que si l'on sait que les enfants d'ici sont aussi intelligents que ceux d'ailleurs et que l'on continue d'appliquer un système que l'on sait aussi mauvais ou à tout le moins inefficace, c'est qu'on a de bonnes raisons.

La raison est celle-ci. A chaque fois qu'on aborde la question de l'égalité des chances en éducation ou de l'Opération Renouveau qui est le lieu où on la discute ici, on se retrouve confronté à la structure de la société présente. C'est pourquoi le vote pris récemment au Conseil de l'île sur cette question, vote où l'on remettait clairement en question l'amélioration et l'augmentation des services au profit d'une réorientation des écoles en milieu exploité, est le vote le plus subversif des dernières années à Québec. Et j'ai des indices certains que, dans la pratique, ce vote sera battu en brèche à brève échéance.

[illegible]

23 JAN. 75

L'Opération Renouveau camoufle le cynisme des détenteurs du pouvoir

2 *Le commissaire Gaston Michaud de la CECM conteste l'optique dans laquelle est menée l'Opération Renouveau, destinée au "rattrapage" des enfants vivant en milieu défavorisé. Dans ce second article, il met en cause la définition même de la culture qui sert de critère aux décisions dans le domaine de l'éducation.*

par Gaston MICHAUD
collaboration spéciale

LA SOCIETE est construite de telle façon que la petite minorité au pouvoir a la capacité de décider que sa culture doit être la culture de tous. En effet, ceux qui décident de l'orientation de l'éducation au Québec ont des salaires qui dépassent $25,000 par année, ils vivent avec une culture et une façon de penser bien précises et toute la clientèle scolaire, si elle veut progresser, doit passer par cette culture car c'est celle de l'école.

Il n'est donc pas étonnant que ceux dont la culture est la plus éloignée de celle de la minorité dominante soient ceux qui réussissent le moins bien à l'école. La courbe du succès scolaire est la même que la courbe salariale. De sorte que le monopole culturel devient le principal ennemi de l'égalité des chances en éducation et que c'est lui qu'il faut attaquer si l'on ne se contente pas que de mots mais si l'on veut un changement réel.

Tests trompeurs

L'arme la plus [illegible] dans les mains de ceux qui [illegible] le pouvoir appartient aux psychologues: c'est le test. [illegible] en apparence inoffensif et objectif qui permet de déterminer le degré d'appartenance à la culture soi-disant universelle et de classifier dès le point de départ, i.e. au début du primaire, d'après les valeurs véhiculés par cette culture. De l'avis de tous les psychologues en effet, il n'y a pas de test qui soit culture-fair, qui donne des chances égales à toutes les cultures. Si l'on accepte par exemple qu'il y a plus de ressemblance entre un enfant de Harlem et un enfant d'Olier, comment peut-on, à partir d'un test qui fait appel à un schéma culturel propre à la région V rendre justice aux enfants d'Olier?

Même si souvent les professeurs sont les complices et les défenseurs du système parce qu'ils ne sont pas acculturés au milieu et le méprisent ou parce qu'ils se pensent incapables de changer ce système, bon nombre d'entre eux expriment leur dégoût devant l'injustice des tests.

Les enfants d'ici fabriquent beaucoup, ils pensent action, apprennent à partir de l'induction, à partir de la répétition de l'expérience. Alors pourquoi les classe-t-on, même si on utilise des tests pratiques, (avec en sous-entendu qu'on ne fait pas passer des tests d'intelligence pratique à des gens normalement intelligents) d'après des tests qui valorisent d'abord le vocabulaire, la pensée abstraite et même les objets habituels à d'autres milieux.

Si les gens d'ici fabriquaient des tests, ceux qui seraient classés supérieurs seraient les gens d'ici avec une courbe qui dessinerait le degré d'appartenance à la culture d'ici.

Et on trouverait ça injuste. L'inverse aussi est injuste, mais on le trouve normal parce qu'il sert bien ceux qui se pensent supérieurs et qui décident de tout.

Maternelles prolongées

Si les gouvernements, les patrons et les compagnies ont absolument besoin des travailleurs et des ouvriers, pourquoi ne leur permettent-ils pas de s'instruire dans leur propre culture? Tout simplement parce qu'ils veulent bien profiter de l'habileté des gens de culture ouvrière sans leur permettre de devenir compétitifs; parce qu'ils savent très bien qu'un ouvrier qui articule son style de compétence peut en savoir autant qu'eux, peut en savoir autant, par exemple, que des fonctionnaires et des ingénieurs scolarisés et universitaires. Pour prendre une image un peu barbare, disons que dans l'armée quelqu'un qui entre comme simple soldat ne peut dépasser le grade de sergent major et le petit officier qui commence est au-dessus de lui. Et pourtant, il n'y a pas seulement dans les films que les sergents prennent heureusement la place des capitaines.

La solution au problème, c'est que l'étudiant d'un milieu donné aille jusqu'au bout de sa culture propre, qu'il se serve de l'école pour approfondir et articuler les connaissances qu'il a déjà, pour mieux connaître son milieu, l'apprécier et l'améliorer. Ceux qui ont de l'argent peuvent réaliser parfaitement cet objectif avec des écoles privées. Ceux qui n'en ont pas doivent se comporter comme des immigrants dans une école étrangère et ils ont les troubles d'apprentissage des immigrants: différences de langage, différences dans les façons de voir, relations difficiles avec le milieu et les parents, etc. Les écoles [illegible] de ce fait devenir de [illegible] prolongées où les [illegible] l'appren-

nent en somme que peu de choses parce qu'on n'attend pas grand chose d'eux, mais où ils se sentent bien, où on les choie et les protège. Je ne parle pas à travers mon chapeau car il se trouve des principaux qui sont d'accord avec moi là-dessus. Alors l'enfant se retrouve au secondaire complètement démuni, mûr pour l'absentéisme, les échecs, l'allégé, le professionnel court, le drop-out et le cheap labor.

Apprentissage de la différence

On vient aussi de découvrir un autre gadget sensationnel qui s'appelle le progrès continu. C'est un principe pédagogique fondamental qui permet normalement à l'étudiant de progresser au seul rythme raisonnable: le sien. Mais la façon de l'appliquer ici consiste à diviser la classe en sous-groupes selon les intelligences différentes, donc encore une fois, de classer les enfants dès le début du primaire.

Il y aurait bien d'autres points à aborder comme les appellations "défavorisés", "rattrapage", comme les relations parents-école, comme le style des projets de recherches sur les milieux exploités, comme la répartition des stanines, mais l'analyse de chaque phénomène va dans le même sens.

Il n'y a pas de possibilités pour l'égalité des chances en éducation tant que l'on parlera de rattrapage. Pour les adultes comme pour les enfants, l'éducation ici sera un apprentissage de la d i f f é r e n c e comme elle l'est pour les enfants de ceux qui sont au pouvoir. Elle permettra à l'étudiant d'ici de bien se situer dans la ligne d'exploitation, comme individu et comme collectivité. Ce que la volonté de r a t t r a p p a g e ne peut apporter comme motivation, la fierté d'être travailleur et le désir de ne pas s'en laisser imposer par les détenteurs du monopole culturel y suffira.

Pas besoin de vous dire que je sais très bien que cet objectif peut ressembler à un rêve en couleurs. Mais le fait que déjà plusieurs travaillent à sa réalisation nous laisse presager des jours meilleurs. Nous rêvons du jour où le fils du vidangeur dira au fils du médecin: "Mon père est vidangeur! Mon père est aussi important que le tien. Je suis aussi intelligent que toi. Je serai peut-être vidangeur, toi médecin, mais j'étudie et j'en saurai autant que toi. Tu ne me mépriseras plus, tu ne me gouverneras plus, tu ne me donneras plus d'Ordres.

Pour aujourd'hui, j'ai cependant voulu dénoncer, après d'autres, la fumisterie de l'Opération Renouveau qui camoufle trop bien le cynisme intéressé de ceux qui détiennent le pouvoir.

— FIN —

Québec : les parents "dans" l'école

**Des parents à l'intérieur de l'école.
Des parents qui tiennent en mains les rênes de l'école
qu'ils veulent pour leurs enfants.
Des parents qui peuvent être, légalement,
les réels administrateurs de l'école,
et ce, par le canal du suffrage universel...
Voilà qui donnerait sérieurement à rêver à nos fédérations
de parents d'élèves français, tenus, ou c'est tout comme,
hors les murs de la forteresse scolaire.
Ce n'est pas une utopie, c'est le style de participation
dans le système scolaire que met en place le Québec.
Expérience encore à ses balbutiements où les partenaires
n'en sont qu'au round d'observation,
la machine s'est pourtant déjà mise en marche :
les premières élections ont eu lieu en juin 1972.
Même si les cartes demeurent brouillées par des blocages
administratifs, une sous-information de la base
et cette non moins traditionnelle méfiance réciproque
quant aux intentions des partenaires,
il reste que cette participation est possible.**

DEPUIS le début de sa « révolution tranquille », en 1960, le Québec, ayant tiré un grand trait, s'est évertué, dans tous les domaines où cela était possible, à construire sur terrain neuf. Avec une dynamique toute nord-américaine, mais souvent aussi avec juste le recul nécessaire que peut dicter une sagesse qu'il serait sans doute prétentieux à un Européen de qualifier de latine. L'éducation n'a évidemment pas échappé à ce grand renouveau — c'était même le domaine prioritaire — tant dans les structures, les méthodes, que dans les contenus. Le rapport de la commission Parent en a été le fondement. Même si des séquelles d'ordre confessionnel persistent ça et là, l'assimilation d'un enseignement public s'est effectuée d'une façon qui peut étonner un Français.

Dans ce grand coup de balai, la participation des parents dans le système scolaire était une réelle préoccupation. Si elle mit un certain temps pour voir le jour dans sa forme actuelle, c'est qu'elle devait passer par une restructuration générale du système qu'une loi — la Loi 27 — a consacré en 1971. Cette dernière devait être complétée par la Loi 71 concernant uniquement la restructuration scolaire de l'île de Montréal qui se posait comme un cas particulier. En effet, celle-ci représente à elle seule la moitié de la population scolaire du Québec.

Autant notre système est centralisé à outrance, autant celui du Québec est décentralisé. Et pas encore assez aux yeux de la Fédération des commissions scolaires et des enseignants. Situation qui interdit d'entrée toute comparaison.

Les enseignements primaires et secondaires sont donc régis localement ou régionalement par une commission scolaire qui est en quelque sorte toute puissante. Bien qu'il y ait certaines nuances, en gros la commission gère, décide, engage les personnels enseignant, administratif ou de soution, et prélève les taxes qu'elle juge nécessaires au fonctionnement de l'enseignement de son secteur. Elle peut également, à partir

d'un cadre commun à toute la province fixé par le ministère, décider des contenus de l'enseignement en fonction de spécificités régionales, voire de désirs exprimés par la base.

Ces entités que sont les commissions scolaires étaient autrefois locales, leurs membres, pour la plupart des notables, étant élus, pour ne pas dire nommés, par les seuls propriétaires fonciers. En 1957, on dénombrait 1 886 commissions scolaires dont une cinquantaine ne comptaient même pas cinquante élèves ! En 1968, une première phase de régionalisation ramenait ce chiffre à 1 416, puis une série de regroupements volontaires, notamment dans l'élémentaire, le réduisait en 1971 à 1 012. Enfin la fameuse Loi 27, au 1er juillet 1972, faisait tomber ce nombre à 293, et son complément, la Loi 71 pour l'île de Montréal, le mettait à son chiffre actuel de 259.

Basé sur des facteurs géographiques — une quarantaine de commissions ont pu modifier leur territoire —, ce regroupement l'était également sur les effectifs de population scolaire. Ce problème continuera d'ailleurs à se poser ; la vague de dénatalité du Québec commence à se répercuter sérieusement au niveau scolaire. L'étendue de la province avec ses régions peu peuplées pose également problème. Ainsi en Gaspésie, où avait eu lieu le premier mouvement de regroupement volontaire, la commission scolaire de la Baie des Chaleurs (côte sud de la lèvre inférieure de l'estuaire du Saint-Laurent) s'étend sur 250 km de long et la population scolaire élémentaire des quatre anciennes commissions qui l'ont constituée représente tout juste 5 000 élèves. De l'avis même des responsables, c'est une situation devenue invivable.

Il faut encore préciser que le regroupement s'est effectué de diverses façons. Certaines commissions peuvent demeurer locales pour l'élémentaire et remettre la gestion de leur enseignement secondaire à la commission régionale. Différentes combinaisons, des articulations, des échanges inter-commissions locales ou régionales peuvent intervenir, toujours en fonction des facteurs géographiques et d'effectifs.

taxe indexée sur l'élève

Si le suffrage universel pour l'élection des commissaires a été l'un des grands apports de cette loi, le nouveau style de gestion en est également un aspect important. Le conseil des commissaires se dote d'un comité exécutif de cinq à neuf membres selon l'importance de la commission, auquel il peut déléguer tous les pouvoirs sauf celui de changer le règlement. Mais parallèlement, la commission est nantie de cadres administratifs, un directeur général et son adjoint, et un secrétaire général, les deux premiers faisant partie d'office du comité exécutif, toutefois sans droit de vote. Le rôle de ces cadres administratifs semble d'ores et déjà très important, puisque comme le veut leur fonction ce sont eux qui administrent effectivement. D'autant plus que des pouvoirs peuvent également leur être dévolus. Bien que peu de commissions l'aient fait jusqu'alors, il semble bien que l'on s'achemine de plus en plus vers cette délégation des pouvoirs aux cadres administratifs, ce que les enseignants voient d'un fort mauvais œil, mais nous y reviendrons. Cette situation est sans doute due au fait que personne n'avait prévu une formation des commissaires pour cette nouvelle gestion. Faut-il encore préciser que toute délégation de pouvoirs doit être approuvée par le ministre.

Quant au financement des commissions, la loi l'a également normalisé. Auparavant, l'équipement économique des régions faisant des commissions riches ou pauvres puisque le système est basé sur une taxe foncière, l'apport ministériel était discrétionnaire. Aujourd'hui, partant d'un barème établi du coût d'un élève (élémentaire et secondaire), la taxe foncière est uniforme sur toute la province. Le ministère subventionne la différence, sa contribution pouvant s'échelonner, suivant la prospérité des régions, entre 10 et 90 %. Mais selon ses besoins, chaque commission peut décider le prélèvement d'une surtaxe, à la limite d'acceptation du public.

Par exemple, pour l'année scolaire 1973-1974 où le coût d'un élève de l'élémentaire avait été évalué à 650 dollars et celui d'un élève du secondaire à 1 050 dollars, le budget total de la province s'est élevé à 1 220 millions de dollars (uniquement pour les enseignements maternel-élémentaire-secondaire publics). Sur cette somme, 425 millions provenaient de taxes normales et 20 millions de surtaxes prélevées par les commissions. Le reste provenait du ministère, soit un apport local en moyenne générale de 35 % pour 65 % de crédits gouvernementaux.

Il reste que les pouvoirs des commissions étant assez vastes, le ministère, exerçant son contrôle, peut leur interdire certaines dépenses, notamment en ce qui concerne les salaires des enseignants. Interdictions, toutefois, contre lesquelles les commissions peuvent avoir des recours.

les chemins de la participation

A partir de cette année, les chemins de la participation qui s'offrent aux parents sont de deux ordres. Le premier part de l'école. Avant le 15 octobre de l'année scolaire, chaque école, au cours d'une assemblée générale des parents d'élèves, se dote d'un comité d'école. Ce comité peut avoir de 5 à 23 membres auxquels s'ajoutent, de droit, le directeur de l'école et un représentant des enseignants désigné par ceux-ci. Ces deux derniers membres ne peuvent ni voter, ni être élus président. Le comité doit se réunir au moins une fois par mois.

Les présidents de tous les comités d'école d'une région constituent le comité de parents qui, lui, doit jouer un rôle important, cette fois au niveau de la commission scolaire. Rôle qui,